



**FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACION SOCIAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Tesis de la Maestría en Planificación y Gestión
de Procesos Comunicacionales PLANGESCO

2014

**Tesis: Gestión de procesos educativo –
comunicacionales: El Pad, un bachillerato
para adultos trabajadores industriales.**

Lic. Sebastián Novomisky

Novomisky, Sebastián

Gestión de procesos educativo-comunicacionales : el Pad, un bachillerato para adultos trabajadores industriales . - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2015.
E-Book.

ISBN 978-950-34-1185-8

1. Comunicación. 2. Educación de Adultos. I. Título
CDD 302.23

Fecha de catalogación: 31/03/2015

Agradecimientos:

A mi directora de tesis Claudia Villamayor, por su paciencia y su acompañamiento durante un largo proceso en el cual supo iluminar a cada paso, el sentido del trabajo que debía construirse.

A mi codirector, Leonardo González, por su aporte incondicional y su amistad.

A Eleonora, por ser mi compañera en lo personal y profesional, y que sin sus largas lecturas, correcciones y profundas apreciaciones este trabajo no hubiera podido ser realizado.

A mis padres por haberme incentivado siempre a seguir estudiando, creciendo y avanzando.

Al querido Jorge Huergo, quien marcó una línea imborrable para muchos y dentro de la cual sin dudas este trabajo se inscribe, intentando dar continuidad a su amor por el conocimiento y sobre todo al aporte por una transformación social.

Al equipo del Pad 05, gracias a quienes este proceso fue posible, y especialmente a Martín y Sol como compañeros en esta aventura de gestión y creatividad. También a Fabiana, quien a lo largo de estos años aportó elementos claves para seguir haciendo cada vez más rico el proceso de trabajar con adultos, en un contexto tan complejo como es el industrial.

Índice de Tesis

//// Resumen / Presentación	9
//// Motivaciones personales y políticas	12
//// Introducción : Las propuestas educativas vinculadas al mundo del trabajo y a lo comunicacional / cultural	13
//// Enfoque epistemológico y herramientas conceptuales para un abordaje del Pad	17
//// Herramientas y métodos de análisis	50
//// Marco Histórico	57
//// Marco contextual y escenario en el que se desarrolla el proyecto	75
//// Descripción del proyecto. El caso elegido	97
//// Análisis	113
//// Etapa Inicial: apertura y primer año	115
//// Segunda Etapa	162
//// Tercera Etapa	220
//// Etapa final y cierre	239
//// Conclusiones	246
//// Bibliografía	258

Gestión de procesos educativo – comunicacionales: El Pad, un bachillerato para adultos trabajadores industriales.
Maestría PLANGESCO

- RESUMEN / PRESENTACIÓN -

Para comenzar esta tesis, es necesario destacar que el trabajo que aquí se presenta es el resultado de la sistematización de una experiencia desarrollada entre los años 2005 y 2009, en el Polimodal de Adultos (Pad), que transcurrió dentro de las plantas industriales de la siderúrgica Ternium Siderar situadas en las localidades de Florencio Varela y Ensenada, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Allí se trabajó en el armado de una propuesta educativa que centró sus esfuerzos en reconocer las particularidades de los sujetos y de los contextos que atravesaban la práctica. Desde esa perspectiva, la intención fue construir un modelo de gestión que permitiera acercar una oportunidad educativa especialmente diseñada para los trabajadores de esa empresa.

Por lo tanto, al momento de proponernos esta investigación, surge como objetivo principal, relevar, analizar y sistematizar el proceso de planificación e implementación del Pad (Polimodal de Adultos), para proponer un vínculo reflexivo entre comunicación y educación en la producción de políticas futuras.

Para el logro del propósito central de este trabajo, se avanzó en un registro de la gestión educativa del caso elegido y en objetivar las perspectivas teóricas y metodologías iniciales para su implementación.

También fue necesario analizar y sistematizar las interpelaciones y los reconocimientos de los sujetos participantes del proceso e identificar nudos y problemáticas del proceso comunicacional / educativo a modo de diagnóstico.

La intención con esto último fue construir una reflexión que permitiera reorientar políticas futuras, para finalmente elaborar a partir de la práctica sistematizada y analizada, una propuesta política, teórica y metodológica para la planificación y la gestión de procesos educativo comunicacionales en el marco del sistema productivo.

Con estos objetivos en claro, se dio paso a la elaboración de las diferentes etapas de trabajo, que en este escrito fueron articulándose en distintos capítulos con características propias, necesarias para el abordaje del tema.

En ese marco, en principio se presenta el marco teórico, donde se da cuenta inicialmente de una perspectiva epistemológica que desde el paradigma de la complejidad nos permite direccionar una forma de entender la producción de conocimientos y también el tipo de enfoque relacional necesario para el trabajo posterior.

Las categorías conceptuales presentadas allí, son aquellas que a modo de caja de herramienta fuimos articulando entre sí, para construir un prisma desde el cual reconstruir y analizar la práctica desarrollada.

Los conceptos de comunicación, de educación, de identidad y de cultura fueron aquellos que nos permitieron organizar una primera mirada y valiéndonos de conceptos secundarios como habitus, universo vocabular, interpelaciones y reconocimientos, entre otros, consolidamos una perspectiva para avanzar en el trabajo aquí presentado.

En el marco metodológico, explicitamos las herramientas que utilizamos para la producción de la información necesaria para esta tesis, como son entre otras, las encuestas o las entrevistas. También allí, se retoma la propuesta de sistematización de experiencias, como un método de trabajo que permite recuperar el conocimiento construido en la práctica y transmitirlo para otras futuras, dejando no sólo una reflexión sobre lo acontecido, sino que desde allí, se nos permita problematizar cuestiones generales que hacen a la comunicación, a la gestión, a la educación y al trabajo.

Posteriormente abordamos el marco histórico, que nos posibilita visualizar un contexto en nuestro país, necesario para comprender la emergencia del Pad, en un momento determinado y cómo ello se vincula con dinámicas macro económicas y políticas que en algunos momentos afianzan la industria y en otros prácticamente la destruyen.

El marco contextual es un lugar clave para comprender esta tesis, ya que avanza en una caracterización de la empresa Ternium Siderar, en sus particularidades como industria productiva, pero también como organización. Allí, recuperamos la historia de la empresa desde su fundación y damos cuenta brevemente de su expansión a nivel nacional e internacional. Esta descripción va acompañada también de una mirada sobre la cultura organizacional, que luego será fundamental para entender en qué contexto se encuentran inmersos los alumnos del Pad, en algunos casos hace más de veinte años, y por lo tanto como la empresa forma sujetos y produce sentidos.

Una vez explicitados los marcos generales que definen esta tesis, se da paso a la descripción del proyecto y posteriormente a su análisis. Allí se divide el trabajo en cuatro momentos que se vinculan con etapas cronológicas, abordando primero la apertura y el primer año, luego el segundo, el tercero y finalmente el cuarto año, con una breve síntesis del cierre al finalizar el Pad mediante un análisis focalizado en los resultados estadísticos de lo sucedido en relación con la cantidad de ingresantes y de egresados

Al finalizar cada uno de los capítulos de análisis, se desarrolla una síntesis que recupera los elementos fundamentales que surgen de cada etapa, también en esos apartados se comienzan a problematizar las relaciones de aquellas características del Pad, con dinámicas generales de gestión de procesos educativo comunicacionales.

En las conclusiones del trabajo, retomamos los ejes que fueron surgiendo a lo largo de esta investigación como centrales, siendo el rol del Estado, de la empresa y de los proyectos educativos crítico transformadores, cuestiones claves de recuperación en esa instancia. También allí, y como está previsto en el objetivo general de esta tesis anteriormente mencionado, se avanza en la recuperación de aquellas tensiones que son necesarias de tener en cuenta para la gestión de proyectos educativos vinculados al sistema productivo.

MOTIVACIONES PERSONALES Y POLÍTICAS

Personalmente decido abordar la realización de esta tesis por varias cuestiones. La primera es mi propio tránsito como tutor psicopedagógico del Pad, durante los años 2005 – 2009 en la planta de Florencio Varela, como una experiencia que fue marcando mi interés por la educación de adultos, en contextos como el del sistema productivo.

Habiendo pasado más de siete años en la cátedra de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, tener el desafío de gestionar un proyecto como éste era salir, luego de muchos años de formación, a intentar hacer aquello en lo que política y teóricamente creíamos, estando seguro que aunque en un contexto quizás adverso, como es el industrial, la mirada sobre la educación como una práctica político transformadora, podía funcionar como una coordenada para guiar en algunos sentidos lo que se debía construir.

Paralelamente, haber iniciado en el año 2006 la maestría que hoy da lugar a esta tesis, hizo que mucho de lo que se fuera planificando y gestionando, dialogara profundamente con los marcos conceptuales, metodológicos y políticos que la Plangesco propone y que en el transcurso del proceso se hayan fundido en la práctica y que probablemente pudiera ser interesante rescatarlo u objetivarlo.

Finalmente para mí significa una profunda emoción presentar esta tesis, ya que no sólo reflexiona sobre dinámicas generales o sobre procesos particulares, sino que me permite comprender mejor aún el trabajo realizado, los aciertos y los errores, pero por sobre todo, redimensionar el compromiso político con una perspectiva educativa dialógica, que considero debe desarrollarse mucho más allá de propuestas de intervención áulica, y que puede aportar a la gestión de proyectos educativo/ comunicacionales pensando la educación como práctica de la libertad.

INTRODUCCIÓN:

LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS VINCULADAS AL MUNDO DEL TRABAJO Y A LO COMUNICACIONAL / CULTURAL

Antes de comenzar el desarrollo de esta tesis creemos necesario posicionar algunas cuestiones que más allá de las diversas fundamentaciones conceptuales o metodológicas que a continuación se irán presentando, son claves para encuadrar desde diversos puntos la tesis desarrollada.

Como primer elemento de este trabajo lo que se hizo fue mirar un proceso desde la perspectiva de la gestión y de la comunicación. Es decir comprender desde un análisis riguroso una práctica sociocultural determinada desde la gestión de procesos comunicacionales y que supone poner en relación sujetos / actores que en ella interactúan, y constituyen e instituyen un proyecto político, económico, social, y organizativo determinado.

En sí, la práctica en el Pad tiene una marca teórico política que proviene del campo de comunicación y educación, de ahí que la perspectiva elegida retome la gestión como punto de apoyo, para desde allí ir hacia lo educativo y no viceversa. Debemos afirmar por lo tanto que esta tesis es desde una maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, por ello centralmente el análisis pasa por reconocer el cómo se hizo, el porqué o el para qué, más que tratar de analizar o problematizar modelos o teorías de educación.

Por lo tanto y como segunda cuestión, al ser una tesis del campo de Comunicación y Educación, tenemos que partir de una premisa. No existe proyecto / proceso educativo que no posea un sentido político. Es decir que no podemos desconocer que anudada a la dimensión formativa, en las prácticas educativas existe una dimensión política y un horizonte cultural que completan el sentido de la misma.

Y en este caso, para empezar a trabajar sobre un Bachillerato para Adultos en un contexto tan particular, como es el de las grandes industrias, tenemos que tomarnos

un momento para reflexionar sobre estas cuestiones que se mencionan, en un sentido amplio.

¿Podemos vincular el Pad (Polimodal de Adultos) con un proyecto de país? Hay aunque sea una línea conductora entre una experiencia como la que aquí se presenta y el contexto nacional.

Si seguimos adelante en el razonamiento previo de buscar la dimensión política de los procesos educativos, deberíamos en teoría poder afirmar que sí, todo proyecto educativo está vinculado de alguna forma (o incide sobre) un proyecto de país.

En cada momento de la historia existen diferentes concepciones que pugnan entre sí, sobre el Estado, sobre el trabajo, la educación y quizás podamos asumir, sobre el sentido mismo del hombre.

En ese marco aparecen referencias de cómo se piensa al otro, al diferente o desigual, vinculado también a qué proyecto cultural hegemoniza, qué horizonte como sujetos y como ciudadanos supone y por lo tanto cuáles son los principales valores que sostiene la educación.

Las matrices culturales que sustentan estos procesos otorgan horizontes que integran las acciones y les dan sentido, es decir que más allá de cada proyecto puntual, podemos afirmar que esas energías renovadoras, transformadoras o conservadoras de un estado de las cosas, se articulan en instancias mayores y colaboran o no con unas dinámicas macro.

Hay propuestas, que proviniendo del sector público o del privado, más allá de sus diferencias de origen podemos pensar que coinciden en un horizonte común, o podrían ser interpretadas como parte de un mismo proceso.

Es decir que a la hora de introducirnos en un análisis de un proyecto como éste, se ponen en juego matrices de pensamiento, epistemologías, concepciones de comunicación y de educación que afectan los procesos.

En el período que se enmarca la tesis, hay un contexto particular: la puja con una historia reciente de más de 25 años de liberalismo económico y una incipiente reindustrialización, con un modelo de Estado presente capaz de regular las relaciones de poder entre los diferentes actores de la sociedad.

Y a primera vista se podría pensar que lo que sucede dentro de una empresa de estas características está por fuera de lo que en términos macro significa un perfil de un gobierno de estas características. Pero habiendo transitado el espacio y luego de indagar diferentes elementos sobre lo acontecido, es clara la vinculación entre nuestro objeto de análisis y el contexto en el que se desarrolló.

A partir de la devaluación ocurrida en el año 2001, una empresa como Ternium

Siderar, pasa, a transformarse en una industria sumamente competitiva a nivel internacional con capacidad de colocar de manera inmediata en el exterior sus productos a un valor dólar muy bajo, sosteniendo sus costos de producción en un peso trescientos por ciento devaluado. Es decir que de un día para el otro, un producto que costaba diez dólares (diez pesos) producirse, ahora costaba algo más de tres dólares, lo que equivale a los mismos diez pesos¹.

Es este el momento en el que una empresa que estaba en un proceso de achicamiento y resistencia a un contexto de crisis y desindustrialización, pasa a expandirse rápidamente, y por ejemplo de tener un solo turno de despacho de mercaderías de ocho horas, pasa a tener tres, es decir a sacar productos vendidos veinticuatro horas al día.

Y en ese marco los operarios vuelven a ser una mano de obra necesaria para avanzar en este gran desafío de crecimiento y aprovechamiento del nuevo contexto de enorme competitividad existente. En este punto es en el que surge el Bachillerato para empleados de la empresa que trabajan en las diversas áreas de producción, mantenimiento y distribución (entre otras).

Es decir que la formación de operarios, para comenzar posicionando esta tesis, se vincula con un proyecto nacional, en un período donde se reactiva un mercado interno que consume y construye, desplegando otro tipo de procesos que acompañan y que posibilitan el desarrollo y el crecimiento de procesos como el que aquí se sistematizará.

Más adelante se verá que una de las razones de apertura del Pad son una serie de estándares de calidad internacional que vinculan la calificación de la mano de obra de una empresa con el nivel del producto que vende. En el inicio de trabajo de esta tesis se podía suponer que era algo negativo, ya que en realidad por sí misma una capacitación de los operarios sólo por estos motivos, parecía vacía de un sentido político transformador.

Pero vinculando al contexto, y al proyecto de país que entre en 2005 y 2010 se vivió en la Argentina, este no puede ser tomado de manera aislada, sino que cuando el Estado decide ir por un camino (luego de una dramática pero necesaria situación como fue la devaluación) hay múltiples procesos que se desatan, acompañando, explícita o implícitamente, el horizonte que se abre como posibilidad.

En los años noventa, el sentido de un proyecto de estas características hubiera sido una cuestión de filantropía, donde seguramente el tercer sector, hubiera sido el que con un sentido “solidario” podría motorizar un proceso de este tipo. Otro perfil podría ser el de los sindicatos resistiendo el embate de un contexto que cada vez más

1 -Se deja aclarado que esta afirmación no es exactamente así ya que con el tiempo la importación de productos en dólares, y la reposición de maquinaria importada sube los costos de producción, pero igualmente no en un punto que inhabilite la enorme competitividad lograda con la devaluación del trescientos por ciento que se hizo en 2001, con el final de la convertibilidad.

cerraba las puertas del trabajo para adultos; es decir, una alternativa al trabajador desocupado hecha desde los márgenes.

La gran diferencia de poder trabajar en un momento de reindustrialización y de revalorización de la producción nacional y sobre todo de una fuerte restitución de lo público, se relaciona, entre otras cosas, con el sentido de lo educativo vinculado a un derecho y no a un servicio y esto en el Pad se logra articular de una manera muy particular, en un entorno que le permitió ser pensado de la forma en que aquí se va a presentar.

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA UN ABORDAJE DEL Pad

El presente capítulo de la tesis, pretende abordar las principales nociones teóricas y conceptuales que permitirán tamizar la práctica en la realización de un diálogo analítico. Es decir, que lo que se pretende es la conformación de una malla o una matriz conceptual, que nos permita atravesar la práctica, deconstruirla, darle nuevas formas y trabajar en la construcción de un conocimiento fruto de ese encuentro entre un proceso concreto realizado y una conceptualización específica.

Uno de los principales desafíos que reconocemos en este recorrido, tiene que ver con que consideramos que ni el objeto está allí a la espera de ser analizado, ni los conceptos cerrados, aguardando ser puestos a trabajar sobre un fenómeno en particular. La praxis entendida como el encuentro entre acción y reflexión apunta a reconstruir la práctica, ya no como un suceso real, sino como un elemento a ser analizado y en esa línea la trama conceptual aparecerá diseñada teniendo en cuenta dos sentidos: las características propias que pueda imprimir el tipo de objeto a analizar, por un lado, y la reflexividad del sujeto que reelabora estas dimensiones por el otro.

Por tanto no creemos que este desarrollo epistemológico y conceptual que aquí desplegamos sea algo más que lo que se reconoce como necesario para indagar lo sucedido en el Pad, incorporando la impronta clara de las matrices de pensamiento que a través de la Licenciatura en Comunicación Social, la Maestría Plangesco y el recorrido personal por el campo de Comunicación y Educación se han logrado recuperar. Entonces, cuando se hace referencia a la idea de un diálogo analítico, se propone el diálogo y el encuentro entre formas del conocimiento provenientes del campo de Comunicación / Cultura / Educación y la reconstrucción, la historización y la sistematización de un proceso específico de educación de adultos trabajadores de grandes industrias.

Antes de continuar con este desarrollo, es necesario aclarar que la lógica de esta construcción básica para un trabajo de tesis, no se corresponde específicamente con un campo del conocimiento ni de conceptos cerrados que se pretenden problema-

tizar, sino más bien, lo que aquí se propone es trazar un recorrido que dé cuenta de visiones epistemológicas y de cuestiones teóricas, que permitan dejar clarificado de qué modo se interpelará la práctica, el proceso que es materia de análisis de este trabajo, es decir el Pad.

Reconocemos que la necesidad de una fundamentación epistemológica en el caso de las ciencias sociales, en general, y la comunicación en particular, adquiere una importancia mayor precisamente por las implicaciones sociopolíticas que posee el estudio de la sociedad.

Y esto se aclara al iniciar, ya que en el entramado interno de las páginas que siguen, lo que les da coherencia más allá de marcos generales, es la práctica², es el proceso y las diversas dificultades o problemáticas que se reconocieron como analizables, es decir que lo que construimos no es un decálogo de conceptos o ideas, sino una especie de instrumento específicamente diseñado para luego poder trabajar una pieza en particular. Si nuestro trabajo fuera el de un artesano, en estos momentos aun estaríamos en la etapa previa de la fabricación de nuestras propias herramientas, a partir de materiales existentes, sabiendo que las mismas nos posibilitarán algunas formas más acabadas de tallado, pero paralelamente nos cerrarán otras alternativas.

Partimos de que el conocimiento se produce desde la experiencia realizada por más de cuatro años, por lo que creemos que el diseño de nuestros instrumentos conceptuales y del marco epistemológico nos permitirá construir de una determinada forma nuestro objeto y así tener múltiples caras de él, en un detallado trabajo que a continuación pasaremos a desarrollar.

La complejidad del pensamiento complejo:

Un mundo totalmente determinista es tan absurdo como pensar un mundo totalmente al azar.

Para comenzar a trabajar en una mirada epistemológica de nuestro trabajo, se hace necesario reconocer en principio el porqué del posicionamiento que se propone para el abordaje de esta tesis.

2 - La noción de práctica cultural de Pierre Bourdieu (1992) vincula la formación de los sujetos con las acciones concretas, con las rutinas de relación; es decir, con las formas en que nos posicionamos y en que actuamos frente a las nuevas condiciones del entorno.

Lo interesante de esta perspectiva es que asocia dos momentos diferentes que se ven sintetizados en la acción, actualizando y conservando las estructuras de una sociedad internalizadas, justamente en la novedosa forma en que es reutilizada ante nuevas situaciones.

Las prácticas no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden parecer haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus. Solo es posible explicarlas si se relacionan las condiciones sociales en que ha sido producido el habitus que las engendró y las condiciones sociales en las que se manifiesta; es decir, si se relacionan mediante el trabajo científico estos dos estados de lo social, relación que el habitus efectúa ocultándola en y por la práctica.

Encontramos en el paradigma de la complejidad una posibilidad de avanzar en la construcción de un escrito que no pretenda ser acabado, que reconozca sus limitaciones no solo por ser una tesis, sino básicamente por ser una instancia de racionalización de un proceso real, existente.

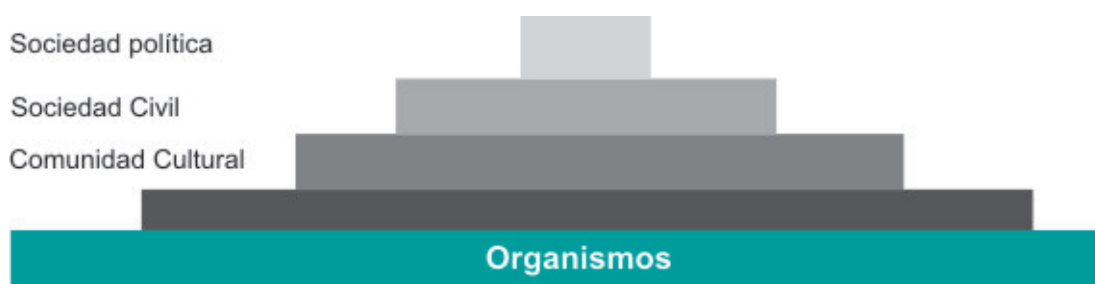
Es decir que en principio la apuesta realizada a esta visión epistemológica, se reafirma en su condición quizás más política, en la forma de comprender la ciencia y el desarrollo racionalista producido desde la academia.

Según la propuesta de Juan Samaja (2002)³ las formas de conocimiento o, mejor dicho, los métodos para fijar creencias no están determinados ni por la observación ni por la teoría.

Saliendo a una propuesta ternaria, el autor presenta un modelo basado en la experiencia de vida concreta, en acciones pre-configuradas por cierto modo de hacer y objetivada conforme a patrones.

Es decir que toma el conocimiento como el fruto de un desarrollo histórico e íntegramente relacionado con formas anteriores. Esto implica que de las diversas formas de vida devienen distintos modos de conocimiento que sintetiza básicamente en cuatro:⁴

1. En los Organismos. Método de la intuición o la tenacidad.
2. En la Comunidad cultural. Método de la autoridad o la tradición.
3. En la Sociedad política. Método de la reflexión metafísica.
4. En la Sociedad Civil. Método de la ciencia o la eficacia.



3 - Samaja, Juan. Los caminos del conocimiento. En prensa. UBA. 2013

4 - Idem anterior.

Hay dos relaciones entre los niveles de la pirámide. La primera es que el nivel nuevo suprime a la vez que conserva y supera al anterior. Pero también se aclara que el nivel posterior no es ni mejor ni peor que su antecesor, sino que lo que lo caracteriza es su mayor complejidad, es decir la mayor cantidad de redes de relaciones que se desarrollan al interior del nivel.

De esta forma encontramos a la ciencia como una digna heredera de las formas que la preceden (biológicas, comunales y sociales) aun conservándolas en algún sentido, obviamente suprimiéndolas y superándolas, proponiéndose como la forma de conocimiento más compleja a la cual el hombre ha llegado.

Un sistema complejo según Morin y García: *similitudes, diferencias y formas de vinculación con nuestro proceso.*

Comenzaremos por abordar el trabajo de caracterización, recuperando las nociones básicas que cada autor plantea. Para ello podemos avanzar en principio abriendo una primera mirada:

Morin (1999) entiende por “paradigma de la complejidad” un principio de distinciones/ relaciones/ oposiciones fundamentales entre algunas “nociones matrices” que generan y controlan el pensamiento, es decir la constitución de teoría y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada. De ello resulta una evidente ruptura epistémica, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes (Gallegos, 2012)⁵.

En principio ésta es la primera cuestión que es necesario reconocer como fundamental en la elección de esta forma de comprender el mundo. La interdependencia que luego encontraremos al analizar el Pad, cuando se pongan en tensión la educación con el trabajo en grandes industrias; la reflexión sobre el proceso y la participación en el mismo; el impacto en los sujetos pero también la resignificación que realiza la familia del estudio del adulto. Todas estas cuestiones están vinculadas y fundamentalmente los resultados del proyecto, las transformaciones que se encuentren podrán rastrearse en niveles que desde una lectura lineal o unidimensional, serían invisibilizadas.

Cuando nos referimos a procesos recíprocamente interdependientes, aludimos a fenómenos en los cuales no se puede concebir un elemento aislado, monocausal o fruto de una trayectoria lineal. Los componentes articulados a partir de relaciones

5 - **La epistemología de la complejidad como recurso para la educación.** Miguel Gallegos: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. 2012.

múltiples son los que aquí queremos rastrear; no por considerar quizás tanto la particularidad del Pad, como proyecto a ser analizado, sino como mirada epistemológica que reconoce desde el inicio la imposibilidad metodológica de aislar o de descontextualizar fragmentos del proceso, para ser llevados al microscopio de las categorías.

Las partes están vinculadas entre sí, de una forma no sólo general, sino constitutiva es decir, por ejemplo: que no es un contexto la empresa multinacional que se vincula con el bachillerato aportando algunas características más a un proceso educativo, sino que el desafío de encontrarnos dentro de un ámbito tan poco propenso (en teoría) para emprender un proceso educativo con una perspectiva dialógica, es indisoluble de la reflexión general de cómo fue el Pad y se articula en diferentes puntos, probablemente en muchos más de los que logremos reconocer o tomar para el análisis.

La regularidad, la formalidad, el tipo de remuneración, las instalaciones, las limitaciones, la tranquilidad y la intranquilidad tienen que ver muchas veces con esto, Ternium Siderar y la existencia de un marco tan poco tradicional para la educación formal.

Para seguir avanzando sobre la cuestión de la complejidad, es necesario recorrer distintos significados que se le fueron otorgando al término para luego explicar cómo se lo considerará en este caso.

Siguiendo el rastreo realizado por Edgar Morin, podemos encontrar una primera definición del Diccionario español María Moliner, que define complejidad como: complejo, complicado “se aplica a un asunto en el que hay que considerar muchos aspectos por ser difícil de resolver o comprender” Desde un punto de vista Etimológico, complejidad es de origen latino, complectere, cuya raíz plaectere significa trenzar, enlazar. El agregado del prefijo com añade el sentido de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular su dualidad.

¿Pero entonces, qué es la complejidad?

“A primera vista es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico.”⁶

Aquello que es complejo recupera por una parte el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna y por el otro la incapacidad de evitar contradicciones.

El texto y el contexto, la relación entre lo singular y lo plural, entre el individuo y el grupo, o entre el sujeto y la sociedad. La unidad y la multiplicidad se presentan como

6 - Morin, Edgar; Emilio Roger Ciurana; Raúl D. Motta. Educar en la era planetaria . Gedisa, 2003

momentos de un proceso dinámico donde dependiendo del foco, nos posaremos en uno u otro extremo, pero ya sin desconocer que simplemente se está realizando una operación analítica, arbitraria en sí misma, que separa allí donde existen tramas que no pueden dejarse de lado y deben ser explicitadas. Se hace imposible ya suponer una visión donde los componentes aislados puedan tener una relevancia en sí mismos, sino que sólo son en tanto están en relación con otros componentes o con el sistema como totalidad (abierta).

En una visión clásica, cuando la contradicción aparecía en un razonamiento era señal de error. Significaba dar marcha a atrás y emprender otro razonamiento. Pero en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones significa el hallazgo de una capa profunda de la realidad, que justamente por ser profunda no puede ser traducida a nuestra lógica.

Aquí y como se mencionó anteriormente, se plantea una clara limitación del pensamiento científico al reconocer su imposibilidad de comprender ciertos niveles del mundo objetivo y de decodificarlo en un lenguaje que podamos entender. Pero en este punto no creemos que se esté haciendo referencia a una cuestión de falta de instrumentos (técnicos o conceptuales), sino a limitaciones en sí mismas del pensamiento cientificista que durante mucho tiempo creyó ser el camino que lograría comprender los esquemas más profundos de la realidad y que hoy debe reconocer su limitación como algo constitutivo del propio campo. Sin lugar a dudas esto afecta la forma en que se valora el pensamiento científico, pero también permite ver que aunque no todo puede ser comprendido por esta vía o quizás mejor dicho; no todo puede ser comprendido por la racionalidad del hombre (por sus propias limitaciones). Pero siendo más claros los límites mayor es el potencial de acción dentro de los espacios que claramente el saber de las ciencias ha logrado avanzar por lo tanto, reconocer ciertas condiciones no sería en este caso una debilidad, sino un paso necesario para lograr afianzar aquello que queda por dentro del campo de las ciencias.

La existencia de capas profundas de la realidad incognoscible, o por lo menos el hecho de asumirlas dentro de un marco epistemológico, nos deja abierta la posibilidad de afirmar que finalmente el verdadero problema no es convertir la complicación de los desarrollos en reglas de base simple, sino asumir que la complejidad está en la base.

Y este debe ser el punto de partida si incorporamos brevemente una reflexión sobre la Planificación de procesos comunicacionales. La afirmación que existe una capa profunda de la realidad donde no lograremos acceder por el pensamiento racional y los métodos científicos, asociado a la idea de predisponernos a comprender que lo complejo es paralelamente el mundo y por lo tanto la mirada que debemos tener de él, nos propone el desafío de entender la imposibilidad de estandarizar las formas de planificar la comunicación. Las dificultades que existen cuando se intenta aplicar una visión preconfigurada de cómo se debe desarrollar el proceso son enormes, ya que la gestión derivada de dicha mirada será simplemente lineal y no una respuesta a lo acontecido en el terreno; no será fruto de lo relevado, sino principalmente un co-

rrrelato directo de una forma de intervención particular asociada a una forma de diagnóstico y planificación más que a la reflexión y al análisis de la situación investigada.

Asumir que la complejidad está en la base es asumir la necesidad de una amplia formación para la comprensión de los procesos analizados; es reconocer la necesidad de contar con una mirada compleja fruto de una formación que la haga posible. Y como veremos en este trabajo, no se desarrolló un modelo clásico lineal de diagnóstico, planificación y gestión, sino que los tres momentos funcionaron interrelacionados de forma dinámica y alternándose en muchos casos, pero activos y produciendo quizá al mismo tiempo. Se interviene y se transforma, pero en el proceso se conoce más en profundidad afianzando un diagnóstico ya existente que se ve modificado, alterando una planificación que sostenía esa misma acción que al desplegarse modifica en parte el sistema en todos sus niveles.

Así como el proceso fue dinámico, el sistema diagnóstico / planificación / gestión tuvo que serlo, para acompañar en forma permanente los diferentes momentos acontecidos.

Actualmente, la complejidad designa al estudio de sistemas dinámicos que están en algún punto intermedio entre el orden total y el desorden absoluto. Hay muchos sistemas en la naturaleza que van cambiando su comportamiento con el transcurrir del tiempo. Dichos fenómenos aparecen cuando los sistemas se hacen extremadamente sensibles a las condiciones iniciales de modo que, alteraciones muy pequeñas en sus causas son capaces de provocar grandes diferencias en los efectos y por lo tanto es imposible predecir cómo se comportarán más allá de cierto tiempo.

Pero los investigadores han encontrado que los sistemas dinámicos en estas condiciones presentan pautas de regularidad colectiva aunque no sea posible distinguir el comportamiento individual de cada uno de sus componentes (Morin y otros, 2012).

Se rompe con la idea de un orden universal, con la visión de que sólo se puede hacer ciencia de lo general. Al complejizarse, la idea de orden se relativiza. El orden no es absoluto, sino relacional y relativo, depende de sus condiciones de aparición, de existencia y de continuación y ha de ser reproducido sin cesar: todo orden tarde o temprano tendrá fecha de defunción.

La complejidad es un fenómeno no simplificable porque a partir de la experiencia de los límites de diferentes campos de la ciencia se manifiesta una incertidumbre ineliminable en el seno mismo de la cientificidad.

Debemos hablar de pensamiento complejo porque nos introducimos a una epistemología de segundo orden o conocimiento del conocimiento. Una epistemología compleja cuyo esfuerzo se oriente, no tanto al estudio de los sistemas observados, como a las dinámicas reflexivas.

Si bien la complejidad emerge en el campo de las ciencias naturales, no es menos cierto que si existe un ámbito que le corresponde por antonomasia el calificativo de complejo es el mundo social y

humano, que por cierto es primordial para la experiencia educativa (Morin y otros, 2012).

Finalmente, en este sentido el autor afirma de manera contundente que esquemas simplificadores dan lugar a acciones simplificadoras: esquemas unidimensionales dan lugar a acciones unidimensionales por lo tanto, podemos deducir la necesidad de construir esquemas o mejor dicho sistemas complejos, para poder producir esquemas de comprensión y planificaciones para la acción, multidimensionales y que logren abordar la pluralidad de elementos que intervienen en los procesos educativos.

Desde una visión que pretenda comprender los procesos sociales, no simplemente para poder hablar sobre ellos, sino que principalmente se pose desde una intención transformadora, esta perspectiva nos permite ver la importancia de un diagnóstico y de un análisis de la realidad con una complejidad manifiesta. No se ocultan las contradicciones, no se cierra jamás un proceso de reconocimiento acabado, el relevamiento de la situación debe ser dinámico y en permanente construcción / reconstrucción. Es necesario sostener desde el principio este modelo de pensamiento, porque luego será el correlato en la acción lo que se ponga en juego. Si planificamos para gestionar simplificando la realidad, nuestros esquemas de intervención serán simplemente acciones lineales y poco relevantes, no abarcarán las problemáticas en su interrelación y por lo tanto será poco lo que se logre transformar.

Más aún, es en este sentido donde se debe tener presente esta mirada: si de lo que se trata es de procesos comunicacionales, aquí mucho más que en otros campos del conocimiento esta perspectiva es central para comprender la producción social de sentidos, las prácticas culturales, los procesos de resignificación y los diversos modos de relación que existen entre los sujetos.

Características del pensamiento complejo:

El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación.

Para reconocer procesos o fenómenos sociales en los cuales se intenta intervenir es fundamental dar cuenta de lo analizado, poniendo en tensión la necesidad operativa de una síntesis aprehensible y comunicable, con una mirada que no reduzca, es decir que no achate la realidad. Se puede interpretar como una contradicción, la necesidad de ser simples en la exposición de los resultados obtenidos con la simplificación de los procesos o de los fenómenos analizados. Pero esto debe mantenerse como dos momentos diferenciados del proceso: uno denso, con tramas superpuestas interrelacionadas entre sí, y otro que permita utilizar los resultados obtenidos como insumo básico para nuestra planificación.

Reducir y minimizar también se transforma en una subestimación del otro, en un desconocimiento de la complejidad que hace que la realidad se configure de tal o cual manera, y que muchas veces dé como resultado acciones que, vistas desde una perspectiva lineal, responsabilizarían al sujeto individual, disociándolo de los pro-

cesos en los cuales está inmerso.

La complejidad concierne no sólo a la ciencia, sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Por eso es un problema de pensamiento y de paradigma. Concierne a una epistemología en general. Es decir que, va más allá de una forma de reflexión sobre cómo conocemos, sino que es en realidad una mirada sobre el mundo, una forma de comprender cómo nos vinculamos con él, desde el lugar de sujetos, sujetados y amarrados a una cultura en la cual estamos inmersos, pero que por cuestiones mismas de la limitación de las capacidades –racionales– de conocer que como hombres o como mujeres tenemos, debemos aceptar antes que nada nuestro potencial, pero también nuestras incapacidades constitutivas.

De esta manera, Morin concluye en una apreciación que será clave para comprender las limitaciones del trabajo de conceptualización de una experiencia de intervención:

“Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo. No puede serlo.” El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

En el caso del Pad se vincula con esto, el hecho de haber transitado sobre la base de la incertidumbre, una improvisación planificada, manteniendo un grado de fluctuación necesario para poder seguir conociendo cual era el pensamiento o el sentido común que circulaba por ese ámbito. Se trabajaba permanentemente sobre el borde de lo comprendido hasta ese momento y sobre la necesidad de ir moviendo esos horizontes, dado lo dinámico y cambiante que se presentaba el grupo y las diversas contingencias que afectaban desde la empresa, el sindicato, el instituto, el inspector, o las propias normas de la Dirección provincial de Educación de Gestión Privada, DIPREGE.

Para continuar avanzando, Morin propone:

La educación debe considerar que la experiencia del siglo XX, tanto en ciencias como en arte, muestra un nuevo rostro de la incertidumbre y de la confusión. No se trata solamente del clásico tópico de la ignorancia humana en general, sino de la ignorancia agazapada, disimulada, casi nuclear en el corazón de nuestro conocimiento reputado como el más cierto, es decir como conocimiento científico. [...]

Del conócete a ti mismo socrático, pasamos al conócete a ti mismo conociendo. En ese sentido, “método” es reaprender a aprender en un caminar sin meta definida de antemano (2012).

Y este sería el sentido principal de un posicionamiento ante una primera etapa de diagnóstico comunicacional, estableciendo una serie de prenociones o de preconceptos que permitan comenzar a operar, pero sin una hoja de ruta pretrazada, sin un lugar al cual llegar para confirmar o para justificar nuestros juicios, sino lograr articularnos con la dinámica que el propio proceso vaya desarrollando y en ese mismo movimiento nos revele la información y el conocimiento necesario para comprender

el escenario en el cual nos toca intervenir.

El aporte de Rolando García para comprender los sistemas complejos

En la concepción que el autor propone de los sistemas complejos lo que está en juego es la relación entre los objetos de estudio y las disciplinas a partir de las cuales se realiza el estudio. En dicha relación, la complejidad está asociada a la imposibilidad de considerar aspectos puntuales de un fenómeno, de un proceso o de una situación a partir de una disciplina específica.

En otros términos, en el mundo real, las situaciones o los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular. En este sentido podemos hablar de una realidad compleja. Un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema) en la cual los elementos no son separables y, por lo tanto, no pueden ser estudiados aisladamente (García, 2007).

Para continuar definiendo este tipo de sistemas, García agrega que los mismos están constituidos por componentes heterogéneos en interacción y de ahí su denominación de complejos.

Aquí la relación de su propuesta con la forma en que se comprende el Pad es importante, ya que por ser un proyecto educativo, el contexto económico y político es central, para reconocer de qué manera se pudo avanzar y por supuesto también de qué formas estaban coartadas determinadas vías.

Entender las características que imprime una empresa multinacional en el proceso realizado es clave para recuperar el trabajo en el aula donde se cruzaban representantes del sindicato junto con quienes, estando fuera de convenio, ejercían cargos de jefes y surgían en algunos momentos tensiones que se debían respetar. Era necesario saber hasta dónde avanzar para no reconstruir dentro del aula enfrentamientos que de por sí existían fuera.

Y esto se aclara porque permitió reconocer la necesidad de consolidar una identidad de cada trabajador como alumno, más allá de los roles y de las tareas dentro de la fábrica, para avanzar en la construcción de una propuesta educativa, donde cada uno fuera protagonista sin importar su lugar dentro de Ternium Siderar.

La delimitación de un sistema complejo no sólo requiere de una concepción común entre los miembros de un equipo, sino también de una base conceptual y de una concepción compartida de la investigación científica y de sus relaciones con la sociedad. En este sentido, podemos afirmar que lo desarrollado por el autor, en última instancia (y vinculado a la relación entre la investigación científica y la sociedad), se relaciona con la dimensión política del proyecto de trabajo y con la valoración del proceso realizado en términos de transformación social. En nuestro caso, se logró consolidar una

concepción común que vinculaba la educación de adultos con la dignidad del sujeto y un profundo respeto por el saber que el educando ya posee al iniciar el bachillerato. Esto implica que no sólo se necesitaron acuerdos metodológicos, conceptuales o epistemológicos, sino también miradas del mundo que compartieran una visión del sentido del proyecto / proceso a realizar. Es por ello que el autor afirma que en el estudio de los sistemas complejos es indispensable que dicha conciencia esté siempre en acción, puesto que se suele tratar de temáticas globales donde los factores sociales juegan un rol fundamental.

De la conciencia particular de las condiciones sociales que determinan la direccionalidad particular que está impresa en cualquier investigación, depende el carácter realmente explicativo que alcance el modelo que resulte del análisis (García, 2007).

Conceptos centrales para la sistematización de la experiencia

La articulación Comunicación / Cultura (identidad)/ Educación

A continuación abordaremos una mirada del campo de comunicación y educación definiendo los principales conceptos que en él podemos encontrar, necesarios tanto para el trabajo de intervención, como para el de sistematización de la experiencia acontecida.

Como punto de partida se trabajará sobre la base de la imposible disociación de comunicación / educación con la cultura y, más precisamente, con las formas en que los sujetos se encuentran vinculados con ella.

Sabemos que la comunicación es indisociable de la cultura porque es dentro de ella que los procesos de producción social de sentidos se realizan. Es la dimensión significativa de los fenómenos lo que hace que desde la comunicación se puedan observar. Es desde la cultura (desde dentro de ella) y sobre la cultura, en donde se enmarca esta reflexión, y se vincula con su subjetivación en forma de identidad, a modo de cultura distintivamente internalizada.

Los conceptos se presentan a continuación con una lógica secuencial y explicativa, sabiendo que en realidad los mismos se interrelacionan constituyendo una matriz conceptual que opera de manera conjunta.

Consideramos que dentro de la propuesta epistemológica planteada, si retomamos la idea de que las categorías bajo las que se formulan las preguntas iniciales de la investigación no constituyen un hecho empírico observable, sino una construcción condicionada por el marco epistémico, podemos afirmar que este entramado conceptual que a continuación se desarrolla, está justamente anclado y profundamente vinculado con la visión que propone Rolando García sobre la complejidad.

Para aclarar de qué manera se proponen los conceptos aquí desarrollados, se parte de entender tres conceptos nodales para esta tesis, mientras que los restantes son contingentes y resultado de la investigación y del perfil de trabajo realizado.

Estos conceptos son:

- **Nodales:** comunicación – identidad - educación
- **Contingentes:** rasgos de identidad, polos de identidad, habitus, identificación, interpelación, reconocimiento, discurso, universo vocabular, mundo cultural, reflexividad.

Esta matriz conceptual comienza con identidad, continua con habitus y educación para finalmente llegar a una noción de comunicación que se nutre del resto de las perspectivas planteadas, cerrando el punto central de la mirada y el enfoque que este trabajo intenta sostener. Es decir que, se desarrolla una argumentación que culmina con la explicitación de una perspectiva comunicacional como eje vertebrador de la tesis.

Cultura distintivamente internalizada: *Identidad*

Este primer concepto es central en esta tesis ya que lo que se intenta describir son procesos educativos que suceden dentro de un espacio institucional, es decir el Pad, y como a partir de él, los sujetos que allí participan se forman y se transforman en un juego que genera nuevos rasgos de identidad.

En este sentido, para comenzar a construir un encuadre sobre esta noción, primeramente retomaremos a Gilberto Giménez. Como propuesta inicial, el autor plantea:

[...] situar la problemática de la identidad en la intersección de una teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales. Es decir, concebir la identidad como un elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como habitus (1997).

De este modo, la identidad no sería más que el aspecto subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva.

Un rasgo principal de este concepto es el de la distinguibilidad, es decir, la posibilidad o la necesidad de ser particulares y de poseer una identidad personal. Esta característica, se asienta sobre tres pilares:

- La pertenencia social. Siendo la pluralidad de pertenencias la que define y constituye la identidad personal.
- Los atributos identificadores. Son un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias y la imagen del propio cuerpo, que se derivan de la percepción que se presenta en los procesos de interacción social.

- Una narrativa biográfica. Esta narrativa reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para otorgarle un sentido.

Por lo tanto, el individuo se ve a sí mismo y es reconocido como “perteneciendo” a una serie de colectivos, como “siendo” una serie de atributos y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable.

Para ampliar un poco el concepto, también es necesario hacer referencia a las particularidades que el autor encuentra en las identidades colectivas. En este caso, se trata de entidades relacionales que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que, en cuanto tales, obedecen a procesos y a mecanismos específicos. En este sentido, el autor propone una serie de cualidades en torno a las mismas.

Primeramente, sus condiciones sociales de posibilidad son las mismas que las que condicionan la formación de todo grupo social. Pero, la formación de las identidades colectivas no implica en lo absoluto que éstas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado, por lo tanto, la identidad colectiva no es sinónimo de actor social. Por otro lado, no todos los actores de una acción colectiva comparten unívocamente y en el mismo grado las representaciones que en ese momento circulan; ni toda identidad colectiva genera una acción colectiva, o viceversa. Es decir que tanto en el terreno de las acciones, como en el de las representaciones, las identidades colectivas no tienen necesariamente por efecto la despersonalización o la uniformización de los comportamientos individuales, sino que actúan de manera complementaria y relacional a otras identidades que entran en juego con el sujeto.

La identidad implica la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo, del espacio y de la diversidad de situaciones. Es necesario hablar de continuidad en el cambio, por lo que la identidad corresponde a un proceso evolutivo y no a una constancia sustancial. La dialéctica entre permanencia y cambio es lo que caracteriza a las identidades colectivas y a las individuales. La identidad se define primariamente por la continuidad de sus límites. Se halla siempre dotada de cierto valor para el sujeto, generalmente distinto del que le confiere a los demás sujetos que constituyen su contraparte en el proceso de interacción social.

Las identidades sociales requieren, en primera instancia y como condición de posibilidad, de contextos de interacción estables en forma de mundos familiares, de la vida cotidiana. Este contexto endógenamente organizado permite a los sujetos administrar su identidad y sus diferencias. Debe postularse una relación de determinación recíproca entre la estabilidad relativa de los contextos de interacción y la identidad de los actores que inscriben en ellos sus acciones concertadas.

Los límites de los contextos son variables según la escala a considerar y se tornan visibles cuando implican también procedimientos formales de inclusión-identificación. Al interior de las sociedades modernas existe una pluralización del mundo de la vida, lo que amplía el espectro de los contextos. “La dinámica de la identidad moderna es

cada vez más abierta, proclive a la conversión, exasperadamente reflexiva, múltiple y diferenciada” (Giménez, 1997).

Las interacciones sociales no se producen en el vacío, sino que se encuentran imbricadas dentro de los diferentes campos sociales. Desde esta perspectiva, se puede decir que la identidad no es más que la representación de los agentes (individuales o colectivos) de su posición (distintiva) en el espacio social, y de su relación con otros agentes que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. El conjunto de representaciones que define la identidad de un determinado agente nunca desborda o transgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social.

En la vida social las posiciones y las diferencias de posiciones que fundan la identidad existen bajo dos formas. Una objetiva, es decir, independientemente de todo lo que los agentes puedan pensar de ellas y otra simbólica o subjetiva, bajo la forma de representación que los agentes se forjan de ellas, dando lugar a diferentes apreciaciones, miradas o perspectivas.

La teoría de la identidad permite entender mejor la acción y la interacción social: es la identidad la que permite a los actores ordenar sus preferencias y escoger ciertas alternativas de acción. Desde esta perspectiva, se define a la identidad como la capacidad de un actor de reconocer los efectos de su acción como propios y atribuírselos⁷.

Para ampliar la mirada sobre este concepto, también nos parece necesario retomar algunas reflexiones que propone Isidro Moreno (2002) sobre la temática. Según este autor, son tres los principios identitarios (o polos de identidad, según se los nombrará posteriormente) fundamentales que actúan en cada individuo: la identidad étnica, la identidad de género y la identidad de clase o profesional. Estas tres identidades forman parte, cada una de ellas, de un sistema en el que funciona la contraposición “nosotros-ellos”.

Estos principios funcionan en cada sociedad y época histórica estrechamente interrelacionados. Cada uno de ellos tiende a modelar una cultura globalizante: cultura étnica, cultura de género, cultura de trabajo, que no tienen una existencia real por separado sino que configuran otros tantos modelos abstractos de referencia, que están, además, interconectados y que funcionan en el marco general de la cultura hegemónica dominante. [...]

El resultado de esta interacción conforma lo que podemos llamar matriz cultural: un sistema no armónico, con contradicciones y desajustes, que funciona en cada individuo humano como base de sus percepciones, interpretación de las experiencias, y sus comportamientos; en definitiva, como matriz de identidad. Siendo el concepto último cercano aunque no es equivalente, al concepto de habitus de Pierre Bourdieu (Moreno, 2002).

7 - La postura anterior, que relaciona íntimamente la identidad con la acción del sujeto, tanto consciente como inconsciente, se profundizará al momento de retomar la identidad desde la perspectiva del habitus de Pierre Bourdieu, como generador de prácticas.

Es muy coherente para el tipo de análisis que se pretende llevar adelante en este trabajo, recuperar la noción de identidad en términos de matriz cultural, lo que implica dejar abierta la posibilidad de pensar rasgos o parcialidades de la misma, por no estar planteada como una totalidad cerrada, cristalizada y positiva, es decir, con valor propio.

Desde esta mirada, se alcanza una primera aproximación teórica al modo en que se conforman las identidades, pero para relacionarlas con el mundo de las prácticas y de las representaciones es necesario ampliar y profundizar el concepto de habitus.

Identidad y Habitus

Pierre Bourdieu afirma que los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus,

un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio necesario de las operaciones para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. [...]

El mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o caminos a seguir y de objetos dotados de un carácter teleológico permanente; las regularidades propias de una condición arbitraria tienden a aparecer como necesarias, naturales incluso, debido a que están en el origen de los principios de percepción y de apreciación a través de los que son aprehendidas (Bourdieu, 1992).

El habitus, que es producto de la historia, produce prácticas, individuales y colectivas, es decir que produce historia, conforme a los principios engendrados por la historia. Dentro de sus funciones, entonces, está la de asegurar la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, de pensamiento y de acción, tienden con mayor seguridad que todas las reglas formales y normales explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

Es “el pasado que sobrevive en la actualidad y que tiende a perpetuarse en el provenir actualizándose en las prácticas estructuradas según sus principios, ley interior a través de la cual se ejercen continuamente la ley de necesidades externas irreducibles a las constricciones inmediatas de la coyuntura” (Bourdieu, 1992). Interiorización de la exterioridad, permite a las fuerzas exteriores ejercerse, pero según la lógica específica de los organismos en los que están incorporadas, es decir de manera duradera, sistemática y no mecánica.

Según Bourdieu, a través del habitus, la estructura que lo produce gobierna la práctica, no por la vía de un determinismo mecánico. Como capacidad de generación infinita y por tanto estrictamente limitada, el habitus es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que tienen siempre como límite las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas.

Una de las argumentaciones más importantes que le permite construir este concepto al autor es que:

La homogeneización objetiva de los habitus de grupo o de clase, que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia, es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concertadas sin cálculo estratégico alguno un referencia consciente a una norma, y mutuamente ajustadas sin interacción directa alguna sin concertación explícita.

El habitus es lo que permite pensar en la unidad de clase, sin una política explícita. No es más que la ley inmanente inscripta en los cuerpos por idénticas historias, que en la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino, además, de las prácticas de concertación (Bourdieu, 1992).

Lo anteriormente mencionado, más allá de que no sea pertinente al análisis que se realizará en esta tesis, resulta importante para mantener el contexto en el cual el concepto es desarrollado y el tipo de fenómeno que originariamente describía. El habitus, le permitió a Bourdieu afirmar la unidad de clase sin necesidad de existir factores explícitos o formales. Pero en nuestro caso, lo retomamos y lo ponemos en relación con el concepto de identidad, ya dejando de pensar la determinación en una situación de clase, y viéndolo también como resultado de procesos comunicacionales-educativos. En este sentido, el concepto nos facilitará el análisis de las prácticas y de las representaciones que se generaron y que circularon dentro del Pad, ya que tomamos como proposición que es desde el habitus donde se generan, o por lo menos donde se ven ancladas.

Siguiendo con el análisis realizado por Jorge Huergo (2003), las prácticas producidas por el habitus tienden, con mayor seguridad que cualquier regla formal o norma explícita, a garantizar la conformidad con una estructura y la constancia o la duración a través del tiempo. Las prácticas, además, cargan con una historia incorporada y naturalizada; en ese sentido, olvidada como tal y actualizada en la práctica. En los sujetos, entonces, hay una especie de “investimiento” práctico que está condicionado por el orden cultural (objetivo) y que crea disposiciones subjetivas.

Para complementar una mirada que fue compartida en el Pad y reconocer estos conceptos desde su abordaje psicológico, queremos recuperar una serie de autores psicoanalistas que retoman el proceso de identificación en Sigmund Freud. Ellos definen la identidad como “el sentimiento de mismidad logrado por el individuo a través del suceder temporal y de las experiencias cambiantes biológicas, familiares y culturales, que le permite mantener un grado de cohesión y de estabilidad más o menos uniforme” (Belmonte Lara y otros, 1976). Aquí también es importante resaltar algunas

ideas que proponen acerca de la identificación partiendo de la premisa básica de que es uno de los procesos básicos en la estructuración de la personalidad.

Es necesario pensar que la identificación por un lado es el proceso de internalización de objetos, y es también por el otro, el resultado final de éste proceso. Se internalizan las características de objetos que, una vez integrados a la personalidad, proporcionan al individuo cualidades formales y atributos, así como actitudes o valores tanto individuales como colectivos. Es así como se estructura la personalidad sobre la base de sucesivas identificaciones que van formando el carácter y el superyó.

Tanto a través del superyó como a través de identificaciones recíprocas, se asegura a su vez la integración del individuo dentro de la sociedad. De este modo se posibilitan los procesos de aprendizaje que se convalidan con la sanción social correspondiente. El individuo, portador y mediador de una cultura determinada, asegura la transmisión y continuidad de la misma a través de las generaciones. Con un código común de informaciones básicas, de actitudes y expectativas compartidas, están también dadas las premisas fundamentales de la comunicación. La identificación permite, en su vertiente social, esta compatibilidad necesaria para el diálogo humano (Belmonte Lara y otros, 1976)⁸.

Pensar y hacer los procesos educativos

Lo anterior nos posibilita comenzar a centrarnos en una de las cuestiones fundamentales de esta tesis: los procesos educativos como formadores de sujetos y como generadores de nuevos rasgos de identidad. Para explicitar desde donde se pensará lo educativo, retomaremos a la pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos (s/f).

Según esta autora, el concepto de educación ha sido tradicionalmente limitado a la escolaridad principalmente por la necesidad de delimitar un objeto de estudio de la Pedagogía. Es así como toda una serie de prácticas y de espacios sociales que forman sujetos han quedado relegados en su estudio y en su conceptualización. La escuela es una institución educativa dominante por el reconocimiento social que detenta, por ser la única institución con capacidad jurídica de certificar los conocimientos o un cierto tipo de educación y no porque siempre abarque a la mayor parte de la población.

Buenfil Burgos expresa que, atender al discurso escolar no basta, es también imprescindible atender aquellos otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas, qué fuerzas políticas actúan, qué contradicciones son emergentes, en fin, qué tipo de sujetos se constituyen y qué alternativas se pueden ofrecer.

En este punto, se hace necesario recurrir a la noción de polo de identidad que la autora retoma de Marx, Lenin, Gramsci y Althusser. Según la tradición materialista

8 - La intención con este enfoque, no es profundizar específicamente el proceso desde una perspectiva psicoanalítica, sino sumar otra mirada que argumente la pertinencia del análisis y dejar algunos puntos abiertos ya que, por momentos, fue necesario recurrir a este tipo de conceptualización.

histórica, este polo es único y es el clasista. Es el principal formador de una identidad que es inevitablemente de clase. No descartamos esta idea, pero la intención es ampliar el concepto a espacios, sujetos individuales o sociales y discursos, que interpelan⁹ a los individuos llamándolos a ser sujetos. Es decir espacios formadores de sujetos, en el sentido amplio, que funcionan como referentes de rasgos de identidad que son incorporados por los mismos.

Jorge Huergo también trabaja el concepto en términos de “polo de identificación”. Sobre ellos, explica:

Esos discursos polares múltiples, en algún momento se constituyen en interpeladores en cuanto a la formación de sujetos, esto es, son educativos. Y lo son en ese novedoso cruzamiento entre lo cultural y lo político. Por lo general es posible sostener que lo educativo a través de tales polos de identificación, es implícitamente entendido como un discurso caracterizado por su apertura, su transitoriedad y su relatividad referencial (Huergo, 2002).

Siguiendo esta idea del juego de interpelación y de reconocimiento, podemos proponer entonces que un rasgo de identidad, por un lado es un aspecto parcial, una porción o un componente dentro de la matriz de identidad que interpela al individuo a ser sujeto. Y por el otro, dentro del proceso de reconocimiento, el rasgo de identidad es aquella fracción que es incorporada por el sujeto luego de la interpelación. Por lo tanto, podemos decir que también es aquello que al final logramos observar o analizar en términos de una transformación de las prácticas cotidianas o de una reafirmación más fundamentada de posiciones anteriores.

Continuando con nuestro trabajo y retomando a Buenfil Burgos, vemos cómo salir de las formas tradicionales de exploración de la escuela puede ser incómodo, pero puede aportar más elementos para el análisis y la explicación de los procesos educativos. Siguiendo esta línea, se hace necesario, por un lado, indagar qué es lo que permite que cualquier práctica social pueda ser en un momento dado (incluso aquellas descartadas dentro del análisis de lo que sucede en ámbitos educativos formales) una práctica educativa y averiguar en qué radica que los espacios sociales puedan constituirse en agencias educativas. Y por el otro, analizar qué tipo de sujetos se constituyen en dichos ámbitos y si tienden a reproducir o a transformar las relaciones sociales vigentes. Es decir qué discursos interpelan y qué impacto tienen estas interpelaciones en los sujetos y en los discursos mismos.

Según la autora, es importante comprender las instituciones de la sociedad civil como espacios en los que se libran batallas por la hegemonía, así como el carácter tanto

9 - El proceso de interpelación y de reconocimiento, desarrollado por Louis Althusser en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1988), es básico para entender el funcionamiento del proceso educativo, del que intentamos dar cuenta. Se retoma y se propone para explicar cómo la interpelación, invita desde una matriz de identificación que le es propia, al individuo a que sea sujeto y que se apropie de algún contenido o aspecto de ella. Por el hecho de no ser lineal, sino un conjunto textual, la interpelación, posee múltiples sentidos dentro, e inclusive muchas veces carga con contradicciones; pero allí es el sujeto el que le da sentido en el reconocimiento que realiza de ella. En este punto, el sujeto incorpora y/o adhiere a pertenecer, a algún rasgo de la identidad propuesta. Y esta adhesión, se ve en términos de una reafirmación más fundamentada o una transformación de las prácticas socioculturales.

reproductor como virtualmente transformador de las prácticas políticas educativas, que en estos aparatos tiene lugar; entender las relaciones políticas que en ellas se generan, relaciones y prácticas productoras de sujetos y cuyo carácter no se reduce a una referencia clasista sino también, y de manera articulada, a referencias y a polos de identidad raciales, religiosos, nacionales, sexuales, etc. Entender de esta manera la educación es premisa para la elaboración de una práctica educativa compleja, múltiple y contestataria.

El sujeto aparece marcado por diversos antagonismos políticos irreductibles al antagonismo de clase, por lo que cabe señalar la exigencia de comenzar a reflexionar respecto de la multiplicidad de polos de identidad que se imbrican en este proceso. Las prácticas educativas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales y, como tales, tienen un carácter netamente social. Pero como este tipo de procesos ocurre conjuntamente con otros, cabe entonces exponer lo específico de los mismos, lo que los hace educativos.

En este sentido, Buenfil Burgos afirma que un proceso educativo consiste en que “a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo, incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (s/f). Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico, el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone.

Esta concepción planteada por la autora será central para comprender la complejidad del Pad, y en qué aspectos realmente fue un proceso educativo, qué interpelaciones se realizaron y qué reconocimientos hubo. La posibilidad de trabajar con una noción tan operativa en nuestro campo, permitirá rastrear esos “otros” procesos de formación de sujetos ocurridos, y también por la particularidad del proyecto, qué aspectos de la propuesta formal educativa fueron más significativos y por lo tanto los sujetos se reconocieron en ellos.

Para avanzar en una mirada sobre lo educativo que fue la que articuló el proceso y las perspectivas que compartían tanto los psicólogos como los comunicadores que participaron del equipo, se hace necesario profundizar en algunos ejes de la propuesta de la pedagogía crítica de Paulo Freire, para evidenciar desde qué lugar se comprendieron pedagógica y políticamente los procesos formativos.

Así, la perspectiva conceptual desarrollada se orientó en dos sentidos. El primero fue la posibilidad de facilitar la articulación de la mirada, en tanto marcos compartidos, de los miembros del equipo de coordinación que, provenientes de diferentes disciplinas, debían encontrar un lugar común para pensar y para hacer el Pad. Pero paralelamente, y ahora vinculando específicamente a esta tesis, la propuesta de Freire nos permitió avanzar y profundizar en la sistematización de lo acontecido, como uno de los pilares teóricos en donde este trabajo se apoya para su realización.

En esta línea, un primer elemento que es necesario mencionar es la necesidad de “conocer la lectura que el otro tiene del mundo para saber si coincide con la mía en un proceso donde se pretenda la participación. Sólo a partir de conocerla podía poner en discusión mi lectura del mundo con ellos, que igualmente se guarda y se funda en otro tipo de saber” (Freire, [1992] 2008).

Esto implica hacer consciente las condiciones en las cuales el sujeto se formó para reconocerlas y a partir de allí poder comprender mejor la propia mirada del mundo.

De esa forma se logra un primer posicionamiento frente a la práctica educativa y de esa manera se emprende en nuestro caso, no sólo el trabajo de los docentes, sino principalmente el de los tutores, quienes asumiendo esta posición deciden trabajar en un análisis profundo de las diferentes lecturas del mundo de los sujetos que participaban del Pad.

Otra cuestión que fue clave para ubicar el tipo de trabajo desarrollado se vincula con la propuesta de que el educando

necesita asumirse como tal, pero reconocerse como educando significa asumirse como un sujeto que es capaz de conocer, y que quiere conocer con otro sujeto que igualmente es capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento.

Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer que implica re-conocer (Freire, [1992] 2008).

De esta forma, Freire lo que deja en claro es que

el educando se torna realmente educando, en la medida en que va conociendo los contenidos y los objetos cognoscibles y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos o de los contenidos.

El educando se reconoce, conociendo los objetos, conociendo que es capaz de conocer asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso también se va tornando como significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside en última instancia la gran importancia política del acto de enseñar ([1992] 2008).

Esta perspectiva nos permitía considerar que el proceso de trabajo educativo estaba mucho más allá de los contenidos puntuales de cada asignatura y sobre todo en su incorporación. Paralelamente a la necesidad de reproducir para los exámenes aquellos conocimientos que resultaban necesarios para esa instancia, el trayecto educativo mayor, que articulaba muchas de las estrategias desarrolladas, justamente se posicionaba sobre estas ideas, donde lo central de la interpelación, se ubique en la intencionalidad de que el educando se reconozca como capaz. Que se reconozca como un sujeto que puede aprender en principio los contenidos del Pad, pero más allá de ellos, que se transforme en un sujeto cognoscente.

Por ello, acordamos en

la importancia central en el proceso educativo de enseñar a aprender, y esto es imposible sin enseñar algún contenido en particular.

Pretender la inserción crítica de los educandos en la situación educativa requiere de una seria disciplina intelectual. Pero así como no es posible enseñar, sin enseñar algún cierto contenido a través de cuyo conocimiento se aprende a aprender, tampoco se enseña la disciplina de la que hablo a no ser en y por la práctica cognoscitiva de la que los educandos van volviéndose cada vez más críticos (Freire, [1992] 2008).

En esta propuesta también encontramos una parte importante de lo que luego se verá en el desarrollo de la tarea del tutor. Quien más allá de las diferentes asignaturas fue acompañando la formación de un hábito de estudio; ayudando a cada uno en lo que le resultara más complejo desde la responsabilidad mínima de la asistencia a clases hasta la práctica de la lectoescritura que se debía recuperar en más de uno de manera fluida.

Conceptualmente, Freire aporta otro componente clave para ubicar la tensión existente entre el respeto y la recuperación de los conocimientos del alumno y la incorporación de nuevos contenidos.

El debate sobre el punto de partida del proceso educativo y la recuperación de los saberes del sentido común, no puede quedarse en un romanticismo por el saber popular, negando la necesidad de avanzar en otro tipo de conocimiento (ya que esta operación ocultaría un profundo elitismo sobre un cierto tipo de saber reservado para un cierto tipo de personas), ni tampoco se debe desconocer y desvalorizar este saber (o mejor dicho la mirada del mundo que el educando posee) y pretender avasallar esta con una nueva forma de comprender su existencia, ya sea desde una posición reproductivista, como desde una que intente la “concientización” de los sujetos ([1992] 2008).

En este sentido, asegura Freire, la tensión se resuelve teniendo claro que “lo que no es posible, es la falta de respeto al sentido común, lo que no es posible es tratar de superarlo sin partir de él, sin pasar por él ([1992] 2008)”.

Esta mirada es clave para comprender el porqué y el para qué de la recuperación del saber de los adultos dentro del aula como un eje central. Pero en este camino existe una pregunta clave que el autor se realiza y que comparte las inquietudes, muchas veces surgidas en el camino desarrollado en el Pad.

¿Que existen riesgos de influir en el alumno? Ni es posible vivir, mucho menos existir sin riesgos. Lo fundamental es prepararnos para saber correrlos bien. Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, democrática o autoritaria es siempre directiva.

Sin embargo en el momento en que la directividad del educador o la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo (Freire, [1992] 2008).

Es por ello, que de esta forma podemos fundamentar como luego se verá, momentos de mayor directividad (o como lo llamaremos, una conducción paternalista) que corrió los riesgos del autoritarismo, sabiendo que como momento dentro del proceso era necesario para acompañar fuertemente al grupo y lograr que la confianza de cada alumno depositada en el tutor permitiera avanzar y dar los primeros pasos.

Esto se puede sostener por el hecho de tener presente que el horizonte educativo estaba puesto en la autonomía del sujeto como un lugar de llegada, pero teniendo los recaudos precisos, y sin confundir el horizonte político transformador, con el punto de partida necesario para cumplirlo.

Entonces, como se verá en el análisis, se requería de una primera instancia de conducción directiva, por el tipo de sujetos y por la formación de los mismos, pero vinculada y como paso necesario en un proceso de autonomización siempre articulado a una madurez y trabajo del colectivo.

El ideario neoliberal incorpora también la categoría de la autonomía, es necesario prestar atención a la fuerza de su discurso ideológico y a las volteretas que éste puede operar en el pensamiento y en la práctica pedagógica al estimular el individualismo y la competitividad. Como contrapunto, al denunciar el malestar que se está produciendo por la ética del mercado, Freire anuncia la solidaridad en cuanto compromiso histórico de hombres y mujeres, como una de las formas de lucha capaces de promover e instaurar la “ética universal del ser humano”. Esa dimensión utópica tiene en la pedagogía de la autonomía una de sus posibilidades (Freire, [1996] 2004).

El camino elegido fue complejo, ya que planteado en teoría puede parecer muy claro, pero en la práctica y como parte de un proceso en el cual el punto de partida estaba puesto en sujetos que poseían una enorme internalización de sistemas de mando verticalistas, requirió ir reconociendo gradualmente el tipo de elementos con los cuales se podía avanzar y desde qué lugares la toma de responsabilidades y decisiones, podía aportar en este sentido.

Es por ello, que con la sistematización de lo acontecido, se puede analizar los momentos claves en los cuales se fue tomando la decisión de empoderar al grupo y de esta manera, afianzando lo colectivo, paralelamente se trabajaba sobre la autonomización del sujeto.

Siempre está presente en la práctica de la autoridad coherentemente democrática un esfuerzo que la vuelve casi esclava de un sueño ‘fundamental: el de persuadir o convencer a la libertad de que ella va construyendo consigo misma, en sí misma, su autonomía, con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella. Es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llenando el “espacio” antes “habitado” por su dependencia. Su autonomía se funda en la responsabilidad que va siendo asumida.

En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía (Freire, [1996] 2004).

Aquí es notable como luego de realizado el proyecto y de comenzada una etapa de revisión bibliográfica, se encuentra en este texto de Freire, una de las claves que acompañó fuertemente las estrategias de trabajo desarrolladas en el Pad, sobre todo en la segunda y tercera etapa del proceso. Suponer la posibilidad de un sujeto que logre progresivamente darse a sí mismo sus propias leyes era un horizonte que dentro de las expectativas del equipo se tenía, pero no con tanta claridad.

Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas.

[...]

Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada, en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad (Freire, [1996] 2004).

Para avanzar, continuamos con algo que el propio autor determina como clave, asumiendo que *“mi error no estaba en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. Mi error consistió en no haber tomado como polos -conocimiento de la realidad y transformación de la realidad - en su dialecticidad. Era como si revelar la realidad significase su transformación.”*¹⁰

En este punto es importante reflexionar brevemente sobre las limitaciones de este tipo de propuestas en un contexto como el del Pad para luego del análisis trabajar sobre la tensión que existió entre la propuesta educativa y sus necesarios límites por el tipo de espacio en el cual se encontraba inmerso el proyecto.

La concreción de este tipo de procesos dentro de la industria y pretendiendo un aporte (en este caso el desarrollo y financiamiento de la propuesta) por parte de la empresa, debe reconocer una contradicción difícil de salvar. No es posible avanzar en determinadas cuestiones dado el condicionamiento del contexto y quizás también la gran contradicción que esto generaría (con la obvia puesta en peligro de todo el proceso en sí). Es por ello que finalmente uno de los elementos centrales a rastrear en este trabajo es justamente la tensión dentro del espacio existente entre una intencionalidad educativa crítica y transformadora y un entorno como el industrial. Es necesario poder reflexionar sobre cuál es el potencial de trabajo de estas perspectivas y dónde uno puede reconocer que se posicionan como alternativas.

Finalmente para terminar de abordar una mirada de lo educativo, recuperamos un concepto clave, como es el de diálogo, al que Freire define como “encuentro de los hombres mediatizados por el mundo para pronunciarlo, no agotándose en la relación yo-tú. Por eso es imposible el diálogo entre los que quieren pronunciar el mundo y los que no, los que han sido negados en su derecho de pronunciar el mundo” ([1970], 2005).¹⁰

10 - Paulo Freire. Pedagogía de la Esperanza. Editorial: Siglo XXI. 2008

Continúa el autor, aportando más características de lo que debe ser el dialogo, afirmando que no niega la identidad de uno y otro, sino que las enfrenta y en el proceso las enriquece haciéndolas crecer a cada una, donde la relación dialógica no anula como se piensa a veces, el acto de enseñar. Sino que se completa y se sella en el otro, el de aprender y ambos se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico del educador no frena la inquietud o la capacidad de pensamiento crítico del educando, permitiendo pronunciar la propia palabra.

En este sentido, como se verá en el análisis de la segunda etapa, el proyecto avanza en la construcción de un diálogo entre docentes y alumnos no sólo en el pronunciamiento del mundo, sino también en propuestas concretas de trabajo, como fueron la concreción de su propia revista o la realización de talleres y ferias de tecnología, que articulaban profundamente los contenidos de algunas asignaturas con el saber técnico que muchos poseían después de años de trabajo en una industria como la siderúrgica.

Este tipo de propuestas, que daban lugar a un enorme protagonismo del alumno en el espacio de clases, permitió que ellos se asumieran como sujetos de conocimiento, logrando así también que en otras asignaturas, de carácter más conceptual, se produjera un análisis de su realidad que paso a paso permitiría una instancia de reflexión. Era como si de repente, rompiendo la cultura del silencio, descubrieran ya no sólo que podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo era una forma de rehacerlo.

Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de su realidad, terminaba por mostrarles que el mundo más bonito al que aspiraban estaba siendo anunciado, en cierto modo anticipado en su imaginación. [...]

Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía (Freire, [1992] 2008).

Finalmente es necesario aclarar que no hay diálogo si no existe un pensar verdadero, un pensar crítico, basado en la solidaridad entre los hombres, negando la dicotomía hombre-mundo.

El diálogo, fruto de un pensamiento crítico, es central en el proceso comunicacional y sin él, afirma Freire, no hay verdadera educación. De allí que la perspectiva comunicacional, sea clave a través del concepto de diálogo, para comprender y para desarrollar procesos de educación críticos y liberadores.

De la educación a la comunicación

El trayecto del Pad estuvo atravesado en todo el período analizado por una perspectiva de la comunicación, que podemos reconocer en lo acontecido. Pero de la misma forma que en lo educativo, formalizar una perspectiva desde la comunicación es cen-

tral en el doble juego del reconocimiento del trabajo realizado, pero también en el de la construcción de una mirada comunicacional en esta tesis.

Para analizar el proceso del Pad partimos de una mirada de la comunicación que la entiende como proceso de significación, por ello, vamos a proponer, como lo hace María Cristina Mata, las prácticas comunicativas como espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido. Pero, no como definición única sino como complejización del modelo informacional. Es decir que vamos a considerar paralelamente una primera definición lineal de la comunicación como transmisión de información, pero por las limitaciones obvias de este enfoque, que en términos prácticos nos va a posibilitar analizar algunos tipos de procesos y de estrategias emprendidas en el Pad, debemos avanzar y profundizar la mirada.

Los emisores ya no transmiten unos mensajes –significados elaborados en virtud de un instrumento neutro– los códigos que son recibidos y decodificados más o menos adecuadamente por los receptores en función de su utilización equivalente del mismo instrumento.

Asumiendo que un discurso es toda configuración témporo-espacial de sentido, una de las proposiciones claves de la teoría del discurso es, sin duda, el carácter no lineal de la circulación del sentido. Dice Eliseo Verón:

...del sentido, materializado en un discurso que circula de un emisor a un receptor, no se puede dar cuenta con un modelo determinista. Esto quiere decir que un discurso, producido por un emisor determinado en una situación determinada, no produce jamás un efecto y uno solo. Un discurso genera, al ser producido en un contexto social dado, lo que podemos llamar un campo de efectos posibles. Del análisis de las propiedades de un discurso no podemos nunca deducir cuál es el efecto que será en definitiva actualizado en recepción. Lo que ocurrirá probablemente, es que entre los posibles que forman parte de ese campo, un efecto se producirá en unos receptores y otros efectos en otros. De lo que aquí se trata es de una propiedad fundamental del funcionamiento discursivo, que podemos formular como el principio de la indeterminación relativa del sentido: el sentido no opera según una causalidad lineal.

Estas consideraciones sobre el producto de la actividad discursiva (comunicativo) tienen a nuestro juicio una extrema importancia por cuanto obligan a reconocer que tanto en la esfera de la emisión como en la de la recepción existe producción de sentido –y no mera transferencia de los primeros a los segundos– aun cuando ella sea desigual, no simétrica (Mata, 1985).

Por lo tanto, la comunicación en este caso se posiciona en el lugar de las disputas, de las batallas por el proceso de significación-resignificación, necesario en nuestro caso para ver cómo otro tipo de cambios fueron surgiendo en el Pad, en la identidad de los sujetos y en las múltiples transformaciones allí sucedidas.

Planteado de este modo, el proceso de formación de sujetos es un proceso comunicacional es decir, un proceso de diálogo y, como tal, de producción social de sentidos y de significaciones. Y es así como podemos ver que en el juego de interpelación – reconocimiento, lo que interpela al sujeto es un discurso, o por lo menos nos pro-

ponemos analizarlo como tal.

Es así como retomando nuevamente a Buenfil Burgos, definimos discurso como la significación inherente a toda configuración social. Lo discursivo, se entiende como un rasgo, algo característico de toda configuración social. Por lo tanto alude tanto a las prácticas lingüísticas como las extralingüísticas. Alude a la significación de los elementos, sin importar la naturaleza de su soporte material. El discurso como tal es diferencial, ya que cobra sentido sólo desde una perspectiva relacional; inestable en el suceder temporal y abierto ya que siempre es incompleto.

Finalmente el discurso, en la medida que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación (interpelación), es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, espacio (espacio social atravesado por redes de relaciones) de las prácticas educativas, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructura de significaciones (Mata, 1985).

La pertinencia de este enfoque es evidente, en el sentido que “series de signos, vehiculizados en diversos soportes materiales; vienen a ser articulados en una configuración discursiva (escolar, familiar, religiosa, etc.) adhiriendo significados específicos desde los cuales se organizan las identidades sociales” (Mata, 1985).

A partir de poner en relación la formación de sujetos, con la producción de sentidos, Buenfil Burgos propone tres rasgos característicos de la educación:

- **El carácter relacional de la educación:** se rechaza toda noción positiva de la educación y se pone de relieve la imposibilidad de establecer una definición de educación al margen del discurso, es decir al margen de las relaciones entre lo educativo y otros componentes del discurso que se trate.

- **El carácter abierto de la educación:** la imposibilidad de indicar de manera exhaustiva, la totalidad de características, componentes y prácticas que podrían definir lo específico de la educación.

- **El carácter precario de la educación:** no puede alcanzar una estabilidad final, sino que es susceptible de ser articulada por la penetración de elementos en las fisuras del propio discurso educativo. La contingencia, la irrupción de componentes exteriores al discurso educativo imprevistos que modifican el carácter mismo del concepto, el proceso y los sujetos involucrados modificando así la identidad de lo educativo.

Comprender los procesos educativos desde una dimensión discursiva da la posibilidad de mirar nuevas prácticas como formadoras de sujeto. Esta proposición ya queda como fundamental, pero ahora es necesario ampliar el concepto de discurso y enmarcarlo dentro de una perspectiva de la comunicación.

Siguiendo la tradición de los estudios culturales británicos, como ya mencionamos, la comunicación la tomaremos como producción social de sentido. Es decir como el interjuego, la lucha que se genera por el sentido.

La comunicación dejó de ser una cuestión técnica, de medios como instrumentos, para transformarse en dimensión constitutiva de las prácticas sociales. Pero también la noción de cultura se entendió desde el desplazamiento o desbloqueo: no como mera reproducción, reflejo de las condiciones materiales de existencia, sino también como producción y recreación social del sentido. La cultura como esfera que unifica las esferas de la producción (la economía) y de las relaciones sociales (la política). Como el terreno donde se lucha por la hegemonía, es decir, por el poder nombrar legítimamente las visiones y divisiones del mundo. (Saintout, 2007)

De ésta manera, avanzando con una perspectiva que amplía el campo comunicacional completamos esta visión con la afirmación de que:

Un discurso genera, al ser producido en un contexto social dado, lo que podemos llamar un 'campo de efectos posibles'. Del análisis de las propiedades de un discurso no podemos nunca deducir cuál es el efecto que será en definitiva actualizado en recepción. Lo que ocurrirá probablemente, es que entre los posibles que forman parte de ese campo, un efecto se producirá en unos receptores y otros efectos en otros. De lo que aquí se trata es de una propiedad fundamental del funcionamiento discursivo, que podemos formular como el principio de la indeterminación relativo del sentido: el sentido no opera según una causalidad lineal (Verón y Sigal, 1986).

Desde esta posición, nos vemos obligados a reconocer que tanto en la esfera de la emisión como en la de la recepción existe producción de sentido –y no mera transferencia de los primeros a los segundos– aun cuando ella sea desigual, no simétrica. Los emisores, en unas ciertas circunstancias culturales, despliegan un conjunto de competencias que les permiten investir, dotar de sentido a ciertas materias significantes. Los receptores, a su turno, atribuirán un sentido a lo recibido y esa atribución, asentándose necesariamente en los posibles sentidos delineados en un discurso dado, se realiza también en virtud de unas determinadas condiciones de recepción, de unas ciertas competencias comunicativas que poseen esos sujetos. Ser receptor, en consecuencia, no es ser pasivo recipiente o mecánico decodificador, es un ser actor, inserto en un determinado contexto cultural y unas ciertas relaciones de poder, sin cuya actividad el sentido quedaría en suspenso.

Pero para resguardar esta posición del proceso de resignificación que realiza el receptor, David Morley se plantea la pregunta sobre si es pensable realmente una democracia semiótica. Así, y en relación con estudios que tienen que ver con los medios masivos de comunicación explica:

La valorización implícita del placer de las audiencias lleva fácilmente a un relativismo cultural que se incorpora rápidamente a una retórica neoliberal populista. Se puede transformar en una ideología conservadora del pluralismo consumidor soberano. Se corre el riesgo que el texto como tal termine disolviéndose en sus lecturas y que el momento de recepción sea el único importante del proceso de comunicación. Sería erróneo reemplazar el concepto de activo por el de poderoso (Morley, 1996).

Con esto queremos dejar en claro que pensar los procesos de producción de sentido implica pensar las relaciones de poder y la negociación de sentidos dentro del campo de la hegemonía¹¹.

Retomando la línea de Mata, podemos seguir ampliando la idea de que analizar el proceso de comunicación en términos de un mensaje recibido y de un mensaje producido, sobre la base de un determinado código, resulta una simplificación terminológica. Porque lo que la autora propone es pensar que lo que se emite y lo que se recibe no son mensajes cerrados, reconocibles en sí mismos, sino conjuntos textuales. Con ello, podemos reconocer

el resultado de prácticas que remiten no sólo a un código –lingüístico, sonoro, visual– en virtud del cual los signos se articulan con un cierto significado, sino fundamentalmente a otras prácticas y sus respectivos productos [...]. La perspectiva que acabamos de anunciar resulta clave para la comprensión de la comunicación como hecho y matriz cultural (Mata, 1985).

Es la misma autora la que deja sentada la necesidad de pensar la comunicación de esta manera si lo que estamos intentando analizar son procesos educativos y lo expresa afirmando que “esa perspectiva resulta particularmente enriquecedora si lo que estamos tratando de comprender son las características que asumen los llamados procesos de comunicación popular o la propia comunicación educativa y si deseamos operar en esos terrenos” (Mata, 1985). De allí la pertinencia que encontramos en este enfoque para el tipo de análisis que se realiza.

Los procesos que analizamos se desarrollan dentro de un lugar concreto, es decir que, tienen una dimensión espacial junto con una temporal. Es por esto que necesitamos dar cuenta de una noción concreta a la hora de hablar de los espacios.

Desde una mirada comunicacional, los entendemos como conjuntos textuales que nos permiten comprender las interpelaciones que se dan como procesos de formación de sujetos. Como afirma Buenfil Burgos,

tenemos que desplazarnos de los ámbitos escolares, para atender a todos aquellos otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas, qué fuerzas políticas actúan, qué contradicciones son emergentes, qué tipo de sujetos constituyen, y qué alternativas se pueden ofrecer (s/f).

Mirar desde la comunicación el ámbito y la conformación de los sujetos sociales, supone señalar que es específicamente lo que se analiza desde esta perspectiva. Entonces, lo comunicacional nos permite identificar cuáles son las percepciones que tienen los actores que intervienen en el Pad, ya sean estos sujetos individuales o instituciones.

11 - El término hegemonía es tomado desde la perspectiva de Ernesto Laclau y de Chantal Mouffe (1987), quienes entienden a la hegemonía en cuanto formación discursiva, desde la lucha por la significación, por la posibilidad de anudar significantes flotantes a un determinado punto de acolchado y no a otro.

Por lo tanto la comunicación tiene carácter performativo, y gravita sobre las lógicas organizativas y en el desarrollo de las propuestas pedagógicas diseñadas en el proyecto. Comprender en base a nuestro objetivo de relevar, analizar y sistematizar el proceso de planificación e implementación del Pad, para proponer un vínculo reflexivo entre comunicación y educación en la producción de políticas futuras, no sólo es una cuestión de estatuto teórico sino también de aplicación de una mirada comunicacional al proceso de planificación y gestión.

Por otra parte, creemos necesario remarcar un eje central del campo de comunicación / educación, ubicado en un concepto clave para comprender el trabajo aquí realizado.

El reconocimiento del universo vocabular, o mundo cultural de los sujetos con los que se trabaja, es paralelamente una estrategia, una metodología, pero sobre toda las cosas, una visión política del trabajo en el campo.

El reconocimiento no es del orden de lo racional, sino del orden de la "pertenencia" a un determinado campo; más emparentado con la creencia que con la argumentación racional. Es una especie de fe práctica, que implica adhesión indiscutida y prerreflexiva.

El reconocimiento es, según Bourdieu, lo que permite "jugar con los asuntos en juego". Por eso, el reconocimiento significa conceder cierta igualdad de honor al otro, considerándolo capaz de jugar en el mismo juego. Es decir, implica un postulado de reciprocidad.

Reconocer al otro, más allá de conocerlo, quiere decir que considero que el otro es capaz de jugar en el "juego" que yo planteo, que puede ser activo y protagonista en mis acciones estratégicas.

Entonces, el reconocimiento del universo vocabular no es una especie de estrategia tecnicista, sino que implica un involucramiento del y con el otro, al que le concedemos cierta "igualdad de honor" para jugar con nosotros este juego (Huerger, 2003).

El propio Freire reconoce que el lenguaje del educador o del político no existe sin un pensar, y ambos, sin una estructura a la cual se encuentran referidos. Por eso es necesario conocer las condiciones estructurales en que el lenguaje y el pensamiento de un pueblo se construyen dialécticamente. El momento de esta búsqueda instaura el diálogo de la educación como práctica liberadora. Es el momento donde investigamos el universo vocabular del grupo o el conjunto de sus temas generadores y esto implica necesariamente una metodología dialógica. El conjunto de los temas generadores constituye el universo vocabular o temático de la época.

Este concepto creemos que es cercano a otro que desde la antropología se ha trabajado para comprender el sentido del trabajo etnográfico y creemos que puede aportarnos para comprender en otro terreno el tipo de operación de la que estamos hablando.

Primeramente recuperando la mirada de Rosana Guber, vemos como ella avanza en

un planteo acerca de la etnografía como enfoque, entendiendo que es una concepción y una práctica que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus propios miembros.

Sobre esto agrega que “una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista, valores y razones, por el punto de vista, razones y valores del investigador” (Guber, 2001).

Continuando con la perspectiva de Guber, retomamos ahora el enfoque sobre la etnografía como método. Es decir como el conjunto de actividades que se realizan en el trabajo de campo y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Una de las características principales de éste método tiene que ver con que son los sujetos que se investiga, y no el investigador, quienes dan sentido a la investigación. Es decir que el investigador no es quien conoce y es poseedor del saber, sino que es quien debe realizar un camino que va desde el desconocimiento al reconocimiento.

Otra acepción del término, tiene que ver con la descripción textual del comportamiento en una cultura particular, resultante de trabajo de campo. Es decir con una forma de narrar lo ocurrido y de articular una metodología de trabajo con una forma de describir los sucesos.

Guber vincula la etnografía como método, como campo y como descripción textual a un concepto clave al que denomina reflexividad. El mismo que nosotros rescatamos como ampliamente vinculado con el de mundo cultural.

Según la autora, el concepto de reflexividad corresponde a la conciencia del investigador, sobre su persona y los condicionamientos que como tal posee.

Pero, ampliando esta idea, propone pensar que en relación con la reflexividad del investigador, puntualmente cuando este accede al campo, se encuentra la del investigado, y que es en esta interacción donde se generan los datos de la investigación y no de los hechos en sí.

Por lo tanto, se debe tener especial atención en las diferentes reflexividades que se ponen en juego en la investigación. La reflexividad del investigador como tal, es decir como un sujeto con una postura intelectual; que carga con una mirada teórica, una mirada contemplativa sobre lo que sucede en el espacio donde investiga, ya que por más que participe, su objetivo estará siempre depositado en la investigación¹².

Pero ese mismo sujeto posee una reflexividad propia también por pertenecer a un género, una clase social, una etnia, por poseer una filiación política, etc., que lo posicionan desde un lugar y condicionan su lectura del mundo.

12 - Esto puede no ser siempre así. Sabemos que hay metodologías de investigación / acción, que también trabajan sobre la transformación de la realidad de los sujetos, y donde la participación va más allá de ser un método de investigación, sino que persigue otros fines. No es el caso del método que estamos planteando.

Por ello, encontramos la reflexividad de la población en estudio, quien posee su propia cosmovisión y es esta última la que debe apuntar a comprender el investigador. Es decir que esto es en la etnografía el objeto central del investigador:

El desafío es, entonces, transitar de la reflexividad propia a la de los nativos.

[...] sólo estando ahí es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador -miembro de otra sociedad- a la reflexividad de los pobladores. Este tránsito, sin embargo, no es ni progresivo ni secuencial. El investigador sabrá más de sí mismo después de haberse puesto en relación con los pobladores, precisamente porque al principio el investigador sólo sabe pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas a través de sus propios esquemas. Pero en el trabajo de campo, aprende a hacerlo, vis a vis otros marcos de referencia con los cuales necesariamente se compara.

En suma, la reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente y la de los actores o sujetos/objetos de investigación (Guber, 2001).

Esto que acabamos de mencionar, creemos que es fundamental ya que consideramos que el proceso de investigación en este punto tiene un doble sentido para el investigador. El primero tiene que ver con la posibilidad de construir un nuevo conocimiento a partir del proceso, y que este sea un aporte para la comunidad a la cual investigó, un aporte para su disciplina o para otras.

Pero también, esta transformación de su propia subjetividad, es algo que implica la identificación a lo largo del proceso, de muchas de las trabas a partir de las cuales está imposibilitado de realizar ciertas lecturas. Éstas muchas veces simplemente se ven opacadas por prejuicios, que como tales, al no estar sometidos a un juicio consciente, obturan la mirada que el sujeto posee sobre el mundo que lo rodea. Por lo tanto, y este sería un segundo sentido dentro del proceso de investigación, se van revelando no solamente las diferentes características del espacio, sino también las distintas trabas subjetivas desde las cuales no se logra comprender o dimensionar lo que allí sucede.

Es en este punto donde también resulta enriquecedor el proceso que se realiza ya que, al ir entrando en la reflexividad del otro y ante la necesidad de desafiar la “normalidad” propia, para comprender otra diferente, muchas de las cuestiones naturalizadas en uno mismo se transforman en relativas por una sencilla razón de estar modificadas en la cotidianidad de ese otro al que uno está intentando comprender. Aquí vemos la cercanía con el concepto de Universo Vocabular, que plantea Freire ([1970] 2005), ya que lo que se intenta es poder comprender la lectura que el otro tiene sobre el mundo. En el caso de este autor esto está aplicado al campo de la pedagogía, es decir, que es una etapa necesaria para emprender un proceso de aprendizaje. Esto también revela una cercanía, teórica y metodológica, entre lo que se plantea en muchos trabajos de Comunicación y Educación, que apuntan a intervenciones pedagógicas y un trabajo más de tipo etnográfico.

Quizás, y siguiendo la lógica planteada en este capítulo, no podemos dejar de

reconocer la importancia que ha tenido para caracterizar nuestras herramientas conceptuales, y paralelamente el campo de comunicación y educación, la serie de categorías que iniciamos con Identidad, Habitus, Universo Vocabular, Mundo Cultural y Reflexividad.

En todos los casos creemos que son conceptos que permiten, aportan o viabilizan una mirada sobre el otro diferente, en este caso adulto, trabajador de grandes industrias, sin educación secundaria. Por un lado permitiendo que su presencia en el espacio como sujeto activo, protagonista del proceso de aprendizaje fuera una realidad concreta y no una mera expresión de deseo y por el otro, que esas subjetividades puedan ser incorporadas en el presente relato.

Perspectiva Plangesco

Finalmente planificar y gestionar procesos comunicacionales es la forma en que desde la Maestría se denominan modalidades de intervención sociocultural desde la mirada de la comunicación.

Esto supone una lectura de los procesos sociales, la identificación de problemáticas, de interpelaciones en escenarios organizacionales en donde intervienen sujetos que construyen prácticas de producción de sentidos para la toma de decisiones.

Se trata de identificar los sentidos producidos por actores en un proceso histórico susceptible de ser explicado, entendido, de modo tal que las prácticas expresen la memoria acumulada tanto en términos micro como macro. Al mismo tiempo que es clave la historia también es fundamental complejizar el presente y como éste se constituye en el escenario de lo social.

Por lo tanto planificar y gestionar supone un reconocimiento de la percepción que tienen los actores de su universo vocabular y de las condiciones materiales en las que esto es producido. Es importante ver el reconocimiento que estos hacen de sí mismos, de los otros y como dirimen la toma de decisiones.

Lo que se planifica son procesos sociales con objetivos político culturales donde la comunicación acontece y es una dimensión de gestión y análisis. Por ello la comunicación es una clave de lectura y una mirada estratégica de la intervención, en la cual lo educativo es un elemento que le es constitutivo ya que desde la perspectiva del campo de comunicación y educación, la producción de sentidos es indisoluble de la formación de sujetos y subjetividades.

En términos generales y tratándose de un proyecto como el que aquí se aborda, pueden mirarse desde esta perspectiva Plangesco, distintos aspectos vinculados a lo formativo, a la gestión o a lo institucional entre otras variables.

En este caso, hemos construido una mirada que hará foco en:

- La gestión institucional y administrativa
- El proyecto político institucional
- La lógica organizacional
- La gestión de la comunicación para la toma de decisiones,
- La gestión desde la perspectiva de comunicación y educación.
- La propuesta pedagógica
- La gestión educativa
- Lo educativo comunicacional

Estas dimensiones serán desarrolladas en el escenario particular del Pad, vinculando en cada etapa de trabajo estos elementos para posibilitar una descripción y un análisis de lo acontecido en el transcurso de los años en los que se desarrolló el proyecto.

HERRAMIENTAS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS

Es necesario comenzar este apartado aclarando que se partió de la imposibilidad de pensar una perspectiva metodológica de trabajo “a priori”. En cambio se tomó como desafío un desarrollo que funcione de manera reflexiva y en diálogo permanente con el proceso de investigación.

Es por ello que a continuación se indican una serie de métodos y actividades, que dieron lugar a los lineamientos generales desde los cuales se abordó el trabajo de tesis.

Es necesario aclarar que aquí se articulan los métodos que se utilizaron en la gestión y evaluación del Pad con aquellos que luego son utilizados para la realización de la tesis. Como método central de trabajo para el presente escrito, vamos a retomar la Sistematización de la Experiencia como elemento vertebrador, pero consideramos necesario también explicitar los marcos desde los que algunas de las fuentes de información fueron desarrolladas y que aquí se recuperan para ser analizadas.

Por ello los resultados de este trabajo primeramente corresponden a:

A. La recuperación de los documentos producidos antes, durante y después del desarrollo del proyecto.

Principalmente se rescataron los textos escritos inicialmente para fundamentar y conceptualizar el proyecto, aquellos provenientes de las argumentaciones construidas para las actividades iniciales, los documentos elevados a la empresa y otras instituciones (Fundación Fray Luis Beltrán, el Instituto Regional del Sur) para el desarrollo de actividades especiales, las distintas presentaciones realizadas a la DIPREGEP, los informes cuantitativos y cualitativos elevados regularmente para mostrar los avances, como así también materiales internos como son los cuadernos de trabajo de los tutores, la revista realizada en el año 2007 con los alumnos y otros materiales por ellos producidos.

B. Entrevistas a autoridades de la empresa y la FLB, a los docentes, a los tutores y a los alumnos.

Como plantea Guber, “la entrevista es una estrategia para que la gente hable de lo

que piensa, sabe y cree, una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales”.

Existen variantes de esta técnica: hay entrevistas dirigidas que se aplican con un cuestionario preestablecido, semiestructuradas, grupos focalizados en una temática, y clínicas (Bernard, 1988; Taylor & Bogdan, 1996; etc.) [2001]. En este caso, las entrevistas fueron limitadas sólo a informantes claves bajo un formato de semiestructuradas y, por el número de alumnos y los diferentes requerimientos, también fue necesario utilizar otro tipo de métodos de carácter cuantitativos.

C. Encuestas

Se realizaron diferentes encuestas de avance los primeros dos años y al finalizar el proceso a los alumnos que dejaron para poder ver las limitaciones del proyecto y en qué puntos no se logró interpelar a algunos sujetos.

Este método se constituye en una de las principales fuente de información que se tomó a la hora de cruzar datos de tipo cuantitativo y cualitativo.

La técnica encuesta ha sido definida como:

una técnica que permite obtener información empírica sobre determinadas variables que quieren investigarse para hacer un análisis descriptivo de los problemas o fenómenos. Los instrumentos de la encuesta son el cuestionario y la cédula de entrevista. Encuestar significa, por tanto, aplicar alguno de estos instrumentos a una muestra de la población. En ellos se presentan datos generales de la misma: sexo, edad, ocupación, escolaridad, nivel de ingresos, entre otros; y las preguntas que exploran el tema que se indaga, las cuales pueden ser abiertas y/o cerradas, dependiendo del objeto de estudio y de los propósitos de la investigación (Rojas Soriano, 1989).

En nuestro caso, la encuesta fue clave durante el Pad y luego para la realización de la tesis ya que, como se verá en el análisis, la información recabada permitió confirmar o modificar parte del rumbo del proyecto y de las decisiones que se tomaban para su coordinación.

Es importante destacar que el tipo de información producida, también tiene que ver con lo requerido por la empresa en los balances solicitados y por supuesto, con el tipo de lenguaje desde el cual cierto tipo de informes podían ser confeccionados o no. Los gráficos, los cuadros de síntesis, las estadísticas generales permitían mostrar a un destinatario poco acostumbrado a la lectura, resultados del modelo de intervención pedagógica que se estaba desarrollando.

Este método, tal como afirma María Ángeles Cea D'ancora, es “la aplicación o la puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las

preguntas que componen el cuestionario pre-codificado, diseñado al efecto” (1999).

Es necesario en el proceso tener en cuenta que:

- La información se adquiere mediante transcripción directa.
- El contenido de esa información puede referirse tanto a aspectos objetivos (hechos) como subjetivos (opiniones y valoraciones).
- Dicha información se recoge de forma estructurada, al objeto de poder manipularla y contrastarla mediante técnicas analíticas estadísticas.
- La importancia y alcance de sus conclusiones dependerá del control ejercido sobre todo el proceso: técnica de muestreo efectuada para seleccionar a los encuestados, diseño del cuestionario, recogida de datos o trabajo de campo y tratamiento de los datos (Cea D’ancora, 1999).

Paralelamente se pueden indagar diferentes cosas, dependiendo del grado de conocimiento que se tenga de los sujetos. Muchas veces es necesario conocer edad, sexo, nivel educativo u otras variables de carácter objetivo. En nuestro caso por ser una población conocida en muchos de estos aspectos, la herramienta se utilizó para relevar aquellas percepciones subjetivas que los sujetos poseían sobre cuestiones generales de funcionamiento del Pad y de su propio desempeño.

Por ello el eje central de las preguntas fue de opinión, sobre el dictado de las clases (tanto del bachillerato como las de tecnología), los materiales de estudio, la relación y la atención recibida por los docentes y el tutor.

D. Historización del proceso.

Uno de los desafíos más importantes que surgió a la hora de realizar este trabajo, fue la definición de cómo desarrollar una descripción de lo sucedido, y cuando realizar cortes que permitieran segmentar (de manera arbitraria seguramente) y allí profundizar el análisis de cada momento.

Recuperando los documentos principales producidos al finalizar el Pad, se retomó uno de ellos que fue central y que de por sí permitía incorporar una mirada plural para narrar lo acontecido. Desde allí también se podían marcar aquellos elementos relevantes que debían ser profundizados en el análisis.

En tal sentido se tomó la decisión metodológica de utilizar un documento producido al inicio del cuarto y último año, con motivo de una presentación que se debía realizar a la empresa, con una evaluación de lo sucedido y una proyección de las acciones a realizar hasta el cierre.

Para ello, el equipo de coordinación (los dos tutores y la coordinadora de las dos plantas), organizamos y sistematizamos mucha de la información producida en esos

años, pero por sobre todas las cosas, consensuamos una mirada para construir cuatro cortes temporales, y una serie de variables en general vinculadas a logros cumplidos y desafíos pendientes, dando como resultado desde una perspectiva colectiva un texto y luego una presentación en Power Point que recuperaba las múltiples miradas de trabajo y con ello, mucho de lo que cada uno de los docentes y otros participantes en el Pad (FLB, IRS, Capacitación de Siderar, Inspectores) habían aportado para la consolidación del espacio de trabajo.

Este texto, permitió encontrar un punto de apoyo para la descripción y el análisis, ya que como resultado de una primera evaluación colectiva, se transformó en un insumo estratégico para la sistematización.

La sistematización como método de trabajo

Para avanzar en el proceso, fue necesario encontrar un marco desde el cual posicionar una mirada que permitiera reconstruir lo acontecido, yendo más allá de la realización de una mera evaluación, que por más profundidad que pudiera cobrar siempre se quedaría en lo sucedido. Y como la intención de este trabajo también tiene que ver con el aporte al campo de comunicación y educación (o quizás al de la planificación y gestión de procesos comunicacionales y educativos), se requería de una perspectiva que dialogue desde y con la teoría en la construcción de conocimiento.

Es en ese marco que la metodología de la sistematización de experiencias, permitió concretamente poder reflexionar sobre lo realizado, para generar teoría desde la praxis y producir nuevo conocimiento sobre la práctica que llevamos adelante, desde una mirada reflexiva que trascendiera las perspectivas de evaluación tradicional.

La evaluación en términos del cumplimiento de objetivos y de medición de resultados, nos permitía recuperar el sentido de lo sucedido, y encontrar las razones profundas que hicieron que lo acontecido en el Pad haya sido de tal forma y no de otra. Cuando el objetivo se clarificó, y de lo que se trataba esta tesis era de recuperar desde la gestión el modelo de trabajo, analizar los resultados era una tarea necesaria, pero no por ello suficiente.

Generalmente se asocia sistematizar con “ordenar información”, no obstante, el concepto -tal como se plantea abordar en esta propuesta - hace referencia a un proceso más complejo donde ordenar información es sólo una parte. Así para Oscar Jara (1994) la sistematización puede tomarse desde dos lugares siendo el primero un complemento del segundo:

- 1) ***Como sistematización de información:*** se refiere al ordenamiento y clasificación de datos, precisando categorías que se constituyan en bases de datos organizados.
- 2) ***Como sistematización de experiencias:*** se intenta ir más allá del ordenami-

ento de la información, se trata de mirar nuestras experiencias como procesos históricos complejos en los que intervienen diferentes actores, en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte para reflexionarla, comprenderla, significarla y producir aprendizajes desde ellas.

En tal sentido, Jara manifiesta que sistematizar experiencias significa

entender por qué determinado proceso se desarrolló de una manera y no de otra, entender e interpretar lo acontecido, a partir de un ordenamiento y una reconstrucción del proceso. Se parte de una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de las propias prácticas (1994).

Sobre esa base, Jara expresa que “la posibilidad de aprender de las prácticas (fuente de aprendizaje) resulta un desafío metodológico, técnico y, fundamentalmente, político: permite construir capacidades y poder” (2005).

La experiencia está preñada de conocimientos, pero las demandas de la acción muchas veces impiden a los actores percibir claramente la manera en que los cambios en la práctica son consecuencia de los saberes que van adquiriendo. Al responder a problemas que exigen enfrentamiento rápido e inmediato, estos procesos no siempre son conscientes y por tanto, no dan lugar a un conocimiento ordenado, fundamentado y transmisible. La sistematización de experiencias, justamente, pretende explicitar, organizar y por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica (Barnechea & Morgan, 2007).

Gran parte de la búsqueda de la sistematización se halla, también, en aprender críticamente de las experiencias con el fin de:

- Mejorar nuestras propias prácticas (Instancia de aprendizaje).
- Compartir nuestros aprendizajes con el de otras experiencias similares (Socializar las experiencias).
- Contribuir al enriquecimiento de la teoría (Producción de conocimiento).

Estas tres dimensiones planteadas por el autor, responden por demás a las expectativas de este trabajo, donde se pretende aprender de lo sucedido, socializar la experiencia y desde allí construir un conocimiento que aporte al campo comunicacional y educativo.

Estas perspectivas de trabajo como las planteadas por Oscar Jara, son el resultado de un proceso en el cual desde América Latina, se propone la recuperación y la construcción de conocimientos que estén vinculados profundamente con las realidades de nuestra región y que sean fruto del (turbulento) devenir de nuestras sociedades.

En términos teóricos, la sistematización surge y se alimenta de corrientes teórico-prácticas renovadoras que buscan redefinir, desde la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención vigentes (Jara, 2012). Entre

las corrientes que más han influido en el pensamiento sistematizador se encuentran: el Trabajo social reconceptualizado, la educación de adultos, la educación popular, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, la Investigación-Acción-Participativa.

Es por ello, que consideramos central este enfoque para la tesis, ya que funciona también como perspectiva política que recubre o da sentido al trabajo académico conceptual. La sistematización de experiencias abona a una construcción de conocimiento con el otro, donde nuestros mundos culturales, o mejor dicho para este momento de la tesis, nuestras reflexividades, como investigadores, como sujetos y la de aquellos con quienes trabajamos, puedan estar puestas en tensión y ser recuperadas consolidando unas perspectivas teóricas que se nutran de mundos y prácticas que nos son propias.

Si en el trabajo de campo etnográfico la propuesta es el pasaje de la reflexividad del investigador a la del investigado (Guber, 2001), a partir de comprender sus propias formas de ser y hacer, aquí, la sistematización pretende el pasaje de la reflexividad de los sujetos que participaron en el proyecto a la conceptualización de modelos de trabajo y de análisis posteriores, que se basen en ella y por lo tanto en las formas de ser, hacer y sentir de quienes participaron.

Es por ello, que a cada paso de este trabajo, el universo vocabular, el mundo cultural o la reflexividad como categorías equivalentes, se tornan fundamentales y su reconocimiento y recuperación, una decisión político epistemológica que debe intentar atravesar todo el relato.

Paralelamente a lo anterior, es importante aclarar las limitaciones de este tipo de trabajos, ya que aquí no se pretende formular una teoría pedagógica (modelo pedagógico) a través de la sistematización de la experiencia de una institución educativa, sino desde una perspectiva comunicacional aportar a ella.

Creo que hay posibilidades de contribuir a ello (modelo pedagógico), pero como parte de un proceso más amplio de formulación teórica. Cuantas más experiencias participen en este proceso, más elementos se podrán aportar. Una institución con una riqueza grande de experiencias podrá realizar formulaciones conceptuales, propuestas y pistas de proyección que dialoguen críticamente con las teorías pedagógicas o podrá formular pautas de acción para modelos pedagógicos innovadores, pero en cualquier caso, la sistematización de experiencias no llevará a formular directamente una teoría, pero podrá dar riquísimos insumos a otros esfuerzos de reflexión y conceptualización que apunten a ese resultado (Guber, 2001).

Del mismo modo, se pretende aportar al campo comunicacional en general o más particularmente al de la planificación y gestión de procesos comunicacionales / educativos.

Para ello también se debe tener en cuenta que

un indicador de una buena sistematización podría ser el haber descubierto algo que no se sabía y tenerlo claramente identificado, así como sentir una satisfacción desafiante respecto a la práctica que realizamos, sabiendo que este ejercicio de sistematizar nos ha abierto la mente, el corazón y los poros de la sensibilidad hacia lo que hacemos y que, por lo tanto, es una gran alegría, como decía Freire, no sólo saber, “sino saber que sabemos; saber que no sabemos; saber que podemos saber más... lo cual es mucho más importante y placentero que sólo saber” (Guber, 2001).

Finalmente, la sistematización como proceso educativo de reflexión y de elaboración de estrategias de acción puede servir para descubrir el orden y el desorden de organizaciones y estructuras complejas. Y este elemento es el que también se ensambla con esta propuesta de trabajo, que desde sus bases epistemológicas y conceptuales, encuentra en el paradigma de la complejidad una de sus principales fuentes.

La sistematización en el marco de la Educación Popular transformadora para mujeres y hombres, es un ejercicio de reflexividad que puede desarrollar habilidades cognitivas complejas, que permiten captar la mayor cantidad de variables, inundadas de subjetividad, ayudar a contextualizar sin determinaciones fijas, relacionar saberes con sentires y posibilitar la comprensión de problemas que cada día se van haciendo más y más globales.

El pensamiento complejo ayuda a tener miradas compartidas, a liberar esquemas. Fortalece los factores afectivos que permiten tener visiones menos destructivas, culposas y libera sufrimientos. La experiencia no es un paisaje estático, es un proceso en el que se suceden y de manera vertiginosa, vivencias diversas. Lo más importante no son las acciones sino lo que sentimos, lo que siento y lo que me impulsa en esas acciones (Díaz Flores, 2008).

MARCO HISTÓRICO

El Contexto Histórico

Para enmarcar este trabajo se hace necesario también desarrollar el contexto histórico en el cual las condiciones con las que se inicia el proyecto fueron forjadas. Esto tiene que ver con la perspectiva que enunciamos anteriormente, donde la mirada compleja, implica la revisión de múltiples maneras y en este caso, el proceso histórico de nuestro país que da como resultado una forma de desarrollo del sistema productivo por un lado y de los espacios educativos por el otro, es central para comprender por qué en el año 2005 abre un polimodal para los operarios de Ternium Siderar.

Los sujetos que trabajan en la empresa no lograron concretar sus estudios secundarios por diferentes razones personales, pero también por factores que los excedían, como pueden ser las políticas públicas educativas (más o menos inclusivas), las crisis económicas y la necesidad de conseguir trabajo de los más jóvenes por falta de empleo (o trabajos muy mal remunerados) de los adultos o por momentos de des / re industrialización del país.

Por ello, y teniendo en cuenta que los alumnos mayoritariamente eran nacidos entre 1960 y 1970, retomaremos el proceso desarrollado en Argentina a partir del golpe militar de 1976 entendiéndolo como un punto de quiebre en la historia de nuestra nación, y que su impacto incide ya tanto en la conformación (o desgarramiento) de un sistema productivo y de diversos procesos políticos que determinarán el futuro del país.

Como complemento se rastrearán algunos aspectos anteriores al golpe, para ver también sobre qué base se comenzó a trabajar en un plan sistemático de profunda destrucción.

Por lo tanto para avanzar en este trabajo, se hace necesario repasar las últimas décadas de historia, para continuar en el encuadre de un proceso de educación de adultos, que viene a complementar aquellas tareas no desarrolladas en su momento por el Estado.

“En 1975 la Argentina era un país de 22 millones de habitantes y menos de dos millones de pobres, hoy somos 37 millones de personas y casi veinte millones en situación de pobreza” (AA.VV., 2003). Esta cita resume notablemente el proceso que vivió la Argentina en los últimos treinta años y da cuenta de que nuestro país ha transitado por un intenso proceso de transformación que para los sectores populares fue en muchos aspectos devastador y que en el año 2003 comienza a revertirse. Para dar cuenta de ello, retomaremos algunos de los ejes centrales que permiten dar un marco al proceso en el cual esta situación se fue desarrollando para llegar a unas determinadas condiciones que dan origen al Pad. Es importante destacar que se plantea un proceso de transformación no sólo económico, sino también político, social y cultural.

1930- 1975 – La industrialización por sustitución de importaciones

Desde el año 1930 hasta 1975, nuestro país se caracterizó por un modelo de Industrialización Sustitutiva de Importaciones (Ferrer, 1998). Es decir, que lo que se priorizaba era la manufactura de productos con mayor valor agregado del que poseen las materias primas. Diversas fueron las dificultades que éste modelo arrastró, pero fue realmente notable en lo que se denominó en esa época el “cincuenta y cincuenta”, que daba cuenta de la relación que existía entre el porcentaje que recibían los dueños del capital y el porcentaje de los obreros, en la distribución de lo generado en el país a lo largo de un año.

El modelo de sustitución de importaciones (ISI), basado en el crecimiento del sector industrial, estuvo vigente desde principios de la década de 1930 hasta avanzados los años setenta. Es decir que, durante más de cuarenta años, el ISI prevaleció bajo distintos gobiernos y circunstancias históricas, impulsado por el sector industrial, principal motor del crecimiento productivo argentino. Precisamente, fue este sector el que experimentó una gran expansión debido, entre otras cosas, a la mayor capacidad adquisitiva de la población y al proteccionismo aduanero, medida que evitaba la entrada al país -y por lo tanto la competencia- de los bienes manufacturados importados, similares a los que se producían dentro de la Argentina.

Esta época se termina abruptamente, luego de numerosos hechos de violencia, con el golpe de estado de 1976; siendo derrocada Isabel Perón y asumiendo una junta militar el gobierno del país, con José Alfredo Martínez de Hoz como Ministro de Economía.

El nuevo poder instaurado priorizó la inserción en el sistema financiero internacional y como contrapartida, el desmantelamiento de la industria manufacturera desarrollada en el período anterior.

Múltiples fueron los cambios que se dieron durante el gobierno militar. Las continuas violaciones a los derechos humanos, la persecución de cualquier posible opositor al régimen y la falta de garantías constitucionales, entre otras, llevaron a un cambio

profundo dentro de la sociedad argentina.

Las organizaciones sindicales, los movimientos políticos y sociales, y en general toda intención de posarse por fuera del sistema o de estar en desacuerdo simplemente, fueron combatidas con las herramientas más crueles. Utilizando desde campañas publicitarias para atemorizar y fomentar la denuncia, hasta torturas físicas y psicológicas que lograron destruir gran parte de la organización popular que existía hasta ese momento.

Eduardo Jozami y otros (1985) grafican lo sucedido mediante la idea de que antes del golpe de 1976, si proponemos una figura piramidal para observar la sociedad argentina, ésta se encontraba con una base muy unificada y una cúspide fragmentada, amplia. Es decir que es una pirámide invertida, donde los trabajadores se encontraban con un alto nivel de organización, mientras que los diferentes sectores del poder que coexistían, estaban imposibilitados de construir un proyecto colectivo o de aunar sus fuerzas. Y ésta fue una de las principales tareas del gobierno militar, la de romper la organización de base y de esta manera comenzar a girar la pirámide, que luego en los años 90, logrará su máxima expresión con el menemismo, donde el nivel de organización popular fue minúsculo¹³, y los diferentes sectores del poder se alinearon bajo un mismo proceso de reestructuración nacional.

Paralelamente podemos ver como a partir del año 1978, una de las variables importantes para este trabajo, la de tasa de desempleo, comienza a crecer notablemente, hasta tocar su pico máximo en el año 2003.

Esta información, nos permite también comprender porque muchos de los adultos que hoy se encuentran en Siderar en su momento ante estos cambios socio-económicos, no pudieron continuar con sus estudios y, paralelamente, la importancia que desde el 2004 hasta nuestros días vuelve a adquirir la industria como espacio de empleo.



13 - Quizá en los noventa, podemos encontrar diferentes fenómenos de organización social y lucha, como por ejemplo en Jujuy, Santiago del Estero o los primeros piquetes de Cutralcó, Tartagal y General Mosconi; pero lo que es importante destacar es la imposibilidad que tuvieron estas diferentes expresiones de agruparse o articularse para cobrar un nivel más relevante de organización y poder.

Dentro del período del gobierno de facto, la deuda externa argentina crece de 3 mil millones en el año 1975, a 50 mil millones en 1983 (Jozami y otros, 1985), dando origen en nuestro país a un fenómeno de endeudamiento estatal, que es característico en esta misma época de toda Latinoamérica, y que hasta hace pocos años se mantuvo como uno de los elementos de dominación más importantes desde los cuales presionaban e intervenían en la región diversos organismos internacionales y acreedores privados. Parte de este proceso tiene como causa principal, la estatización de la deuda privada realizada, entre otros, por Domingo F. Cavallo.

En 1983, como resultado del poco serio intento de recuperar las Islas Malvinas, la política económica del gobierno y la ya inocultable violación a los derechos humanos, el régimen debe dar paso a elecciones democráticas y así asume como nuevo presidente de la nación el Dr. Raúl Alfonsín (1983-1989).

Heredando una gigantesca deuda, el gobierno se encuentra con un nivel de restricción en la administración de políticas económicas sin precedentes.

Las dificultades y/o incapacidad para poner la casa en orden, es decir reestablecer el equilibrio fiscal y pagar la deuda externa a través del ajuste real no inflacionario, sometieron a la Argentina y a otros países al monitoreo de los acreedores a través de los buenos oficios de las instituciones de Bretón Woods. El Fondo Monetario Internacional adquirió así una presencia permanente en la política económica de los deudores (Jozami y otros, 1985).

Las recomendaciones de los organismos internacionales para el manejo de la deuda, poco a poco, fueron incorporando recomendaciones de políticas de ajuste estructural. Estas últimas incluían la profundización de la desregulación financiera, el equilibrio fiscal, la liberación de las importaciones, la privatización de las empresas públicas y el achicamiento del estado a sus mínimas expresiones. Estos criterios fundados en la llamada política neoliberal, o del Consenso de Washington, fueron prevaleciendo hasta convertirse en el paradigma dominante en los últimos años en gran parte de América Latina. Como lo revelan estudios recientes comparados, no fue esta la estrategia seguida por los países exitosos (Jozami y otros, 1985).

Más allá de haber podido desarrollar algunas políticas importantes, pero no por eso poco controvertidas, en el campo de los derechos humanos como la instauración de la CONADEP (Comisión Nacional por la Desaparición de Personas), los juicios a los militares y diversas leyes para intentar lavar una herida aún muy reciente, el gobierno no logró acompañar este proceso con la construcción de una estabilidad económica necesaria para gobernar.

En 1989 se realiza un traslado anticipado del mando al Carlos Saúl Menem, bajo una profunda crisis inflacionaria. En sus inicios, el hecho más notable de la gestión del nuevo presidente, consiste en lograr por primera vez, una alianza política entre las bases populares, que veían en él una nueva posibilidad del estado de bienestar peronista, los intereses económicos dominantes en el país y los centros de poder internacionales. Menem, logra una convergencia inesperada para la aplicación de la

política neoliberal, definida como de realismo periférico y de relaciones carnales con Estados Unidos, impensada en un político de origen peronista.

La nueva apertura de la economía, la política de privatización de todas las esferas posibles del Estado, la desregulación de los mercados y la tan cuestionada flexibilización laboral, dan como resultado un cambio notable en la estructura del país. Comienzan a aparecer los primeros índices de desocupación y pobreza alarmantes, que se transformarían a lo largo de los años venideros en un fantasma que no deja de azotar al país.

Como ya se mencionó anteriormente, el menemismo logra afianzar el modelo que se inicia a partir del golpe de 1976, donde la posibilidad de contar con un Estado benefactor, garante de los derechos de los ciudadanos, se pierde y se esfuma, a cambio de un estado que gerencia las relaciones sociales, existentes en una sociedad de mercado.

“En verdad en ningún otro país de América Latina se ha puesto en ejecución con tanta decisión y empeño la visión fundamentalista de la globalización y la agenda neoliberal” (Jozami y otros, 1985).

Las elecciones de 1995, luego de una cuestionada reforma a la Constitución Nacional, permiten la reelección del presidente Carlos Saúl Menem y de esa manera se asegura otros cuatro años en el poder.

El modelo de convertibilidad que se comenzó a aplicar en 1991, recordado como el uno a uno, comienza a mostrar sus falencias reales y la situación empeora notablemente. La desocupación y la pobreza crecen disolviendo a su paso el sueño de ser un país del primer mundo.

Los movimientos sociales de resistencia siguen desarrollándose y se produce el Santiagazo, como resultado de que los empleados provinciales no recibieran sus salarios por varios meses. Por la misma época, los jubilados pasan a un protagonismo muy particular, dada su condición aparente de pasivos, con Norma Pla como la figura más recordada en las marchas y protestas.

Una escena que recuerda y grafica muy bien la política del momento trascurrió cuando Domingo F. Cavallo, en ese momento Ministro de Economía de la nación, contestaba con lágrimas en los ojos, que su padre también era jubilado y que él sabía que necesitaban el dinero, pero que en su formación en Harvard le aseguraba que el congelamiento era necesario y que no quedaba otra alternativa.

En este hecho se cristalizó la política pragmática y tecnicista que reinó durante los años noventa, donde las recetas que se importaban, decidían el rumbo que debía tomarse sin importar los costos que esto tuviera.

Sumándose a la lucha de los jubilados, comienzan a aparecer otros actores que se

levantan en contra de las políticas neoliberales, pero principalmente centrándose en reclamos del propio grupo. Entre ellos podemos contar a los maestros, los empleados estatales, los jóvenes, y los desocupados que cada vez comienzan a tomar mayor protagonismo; junto con un grupo ya constituido como eran las Madres de Plaza de Mayo y la creciente incidencia de Hijos.

De esta manera, empieza a organizarse una nueva masa de trabajadores desocupados y subocupados dentro de sus propios barrios y lugares de residencia, cobrando una mayor relevancia los espacios sociocomunitarios como las murgas, los centros culturales, las asociaciones vecinales y los comedores comunitarios entre otros.

Es así como una nueva forma de organización social surge, impensada desde las tradicionales concepciones de izquierda que veían a la fábrica como único espacio para la unión y la lucha, y se le da lugar a numerosos grupos que luego se transformarán en los movimientos de trabajadores desocupados o piqueteros, en los que la antigua fábrica, como centro de organización, pasa a ser ahora el barrio.

El cambio de gobierno que se produce en 1999, con la llegada de Fernando De la Rúa de la mano de la alianza entre la UCR con el FREPASO, bajo la bandera de la transparencia y la lucha contra la corrupción, poco repercute en el proceso macro que se venía desarrollando en el país. Las políticas neoliberales se sostienen y se profundizan, la crisis económica, la desocupación y el desempleo, tocan índices insospechados y hacen reaparecer en la escena a Domingo Cavallo nuevamente al frente de la cartera de economía y con él, el último intento de defender un sistema que había logrado llevar al país a condiciones desesperantes.

Ante la imposibilidad de recomponer la situación, se anuncia un paquete de medidas que comprenden: la finalización del plan de convertibilidad, el cierre del mercado financiero, la retención de los depósitos bancarios por falta de liquidez monetaria (el llamado corralito financiero), entre otras. Al atacar en conjunto a diversas fracciones de la sociedad y provocar un rechazo generalizado al gobierno y su política, se inician en nuestro país cuarenta y ocho horas que tienen como saldo la renuncia del ministro, y luego del propio presidente envuelto en un escándalo por la represión que provocó 26 muertos.

El 19 y 20 de diciembre de 2001 se transforman de esa manera en un hito en la historia del país y para muchos en la fecha donde un sistema mostró que estaba agotado o directamente anunció su final.

Como síntesis de esta década se pueden reconocer cinco ejes de cambio substancial en la estructura político – económica de la Argentina, que caracterizaron el gobierno de Carlos Menem y continuaron en el período de gestión de Fernando De La Rúa.

1. Apertura de los mercados. Se retoma y se profundiza el modelo liberal (neo), con la baja de los arancelamientos para importaciones, generando una nueva entrada de productos importados a bajo precio que afectan profundamente la produc-

ción nacional de manufacturas para consumo interno.

2. Flexibilización laboral. El cambio de las leyes vinculadas al mundo del trabajo, que marca una pérdida de los derechos que desde mediados del siglo XX el país poseía. El final de este proceso se ve claramente con el caso de las coimas en el Senado de la nación, que llevan a la renuncia al vicepresidente, Carlos Álvarez.

3. Privatizaciones. La nueva ideología dominante daba sustento al achicamiento del Estado. El mercado debería ser el gran regulador de los servicios y de la producción. En ese marco se producen las privatizaciones de las empresas públicas, pasando a manos de particulares el petróleo, las telecomunicaciones, la luz, el gas, etc. Un ejemplo que en este caso es importante retomar es el de la Siderúrgica estatal, ubicada en la ciudad de San Nicolás, que es vendida a la Empresa Siderar.

4. Banalización y farandulización de la política, descreimiento y corrupción. La política en los noventa se banaliza y se mezcla con el mundo del espectáculo transformándose más en un show mediático, que en un ámbito de discusión de ideas. Esto afecta profundamente el sistema democrático y con los años, los políticos van perdiendo representatividad.

5. Individualismo y aparición de nuevas organizaciones sociales transversales. La sociedad sufre un altísimo grado de atomización, la desaparición de muchas organizaciones intermedias y una individualización creciente generan una nueva transformación de la sociedad. Al no haber incidencia en el estado ni en los partidos políticos, de las grandes mayorías, se vuelve a las organizaciones de base social, generando nuevos procesos y cruces de sujetos provenientes de múltiples trayectorias, pero quedando por fuera de algunos espacios y perdiendo impacto.

Neoliberalismo

La década de los 90' estuvo marcada en el plano económico por el modelo neoliberal, sin embargo no debe considerarse este modelo como cuestión exclusiva del menemismo.

El neoliberalismo en Argentina comenzó a aplicarse en el gobierno de la dictadura militar a partir de 1976, en base a una ideología tradicional de libremercado, sostenida por los intereses de la oligarquía local.

Con el restablecimiento de la democracia se intentó superar la crisis económica que había dejado los 7 años de mal gobierno de la dictadura, sumado al estallido de la deuda externa, la presión de los países centrales (principalmente Inglaterra y EE.UU.) y la persistencia de grupos autoritarios, entre otros.

Sin embargo, los 80' terminaron con un PBI negativo, un proceso inflacionario desmesurado, casi el 40% de la población bajo la línea de pobreza y un fin de gobierno

con saqueos a supermercados por la crisis alimentaria.

Ya en los 90' bajo el gobierno de Menem las medidas destinadas a mejorar la economía estatal estuvieron amparadas bajo un proyecto neoliberal, a partir de privatizaciones de empresas estatales, apertura de los mercados y el apoyo de grupos empresarios, por dar algunos ejemplos.

Uno de los grandes cambios a nivel económico fue la ley de convertibilidad impulsada por Domingo Cavallo en el año 91, la cual estableció un tipo de cambio fijo respecto al dólar de la moneda nacional (un dólar = 10.000 australes), con el fin de estabilizar la inflación (luego sería un dólar = un peso)

Esto estuvo garantizado por el Banco Central, el cual debía mantener reservas en oro y moneda extranjera por el equivalente al dinero que circulaba y contó con el apoyo de créditos internacionales.

En una primera instancia, la convertibilidad funcionó, frenando los procesos inflacionarios, creando estabilidad en los precios y aumentando el consumo interno.

Sin embargo, en este nuevo plan económico el gobierno perdió el control en la política monetaria ya que, la oferta de dinero estaba determinada por el ingreso de divisas extranjeras.

“Una a una, las crisis mexicana, asiática, rusa y brasileña fueron dejando sus secuelas sobre el mercado de trabajo y dieron lugar a una progresiva pérdida de competitividad de una economía que tenía su moneda atada al dólar” (Damill y otros, 2002). De este modo, se intentó superar la falta de ingreso de divisas mediante la privatización de empresas estatales, sin embargo cuando el dinero ya no fue suficiente, el gobierno debió endeudarse para mantener la convertibilidad.

Por otro lado, una de las medidas de mayor repercusión fue la apertura comercial a productos importados: la idea era aumentar las importaciones mediante la baja de los impuestos a los productos que ingresaban al país.

De esta manera se esperaba que las industrias nacionales ingresaran en una etapa de mayor competitividad, abaratando los costos y mejorando los recursos tecnológicos.

Aunque lo que en realidad ocurrió fue un proceso de desindustrialización nacional, que perjudicó sobre todo a pequeñas y medianas empresas.

Esto llevó al cierre de importantes fábricas alrededor del país, acrecentando el nivel de desocupación (llegó a un 18,6% en 1995).

Privatizaciones

La privatización de empresas públicas fue una tendencia neoliberal a nivel mundial que comenzó en los 70` y pretendía reducir la intervención gubernamental en la economía para acrecentar la participación del sector privado.

Dentro de este rumbo, el gobierno menemista comenzó en los 90` a desarrollar un proceso que pretendió con esto reducir el déficit fiscal, ya que las empresas serían entregadas en algunos casos como parte de pago por la deuda externa. También se intentó lograr mediante la privatización una estabilidad económica: el gobierno identificó a las empresas públicas como una de las causas de la crisis, además, se prometió que ese dinero sería también destinado a la educación y para aplacar la mala situación de los jubilados.

Es por esto que el gobierno actuó rápidamente, con la dirección financiera de algunos organismos internacionales como el FMI, el BID y el Banco Mundial.

Para llevar a cabo las privatizaciones, el congreso aprobó dos leyes. Una fue la Reforma del Estado, la cual autorizaba al Poder Ejecutivo a intervenir empresas públicas, suprimiendo los directorios y los órganos de control. La segunda fue la de Emergencia Económica, la cual anuló las normas que establecían diferencias entre el capital extranjero y el nacional. De este modo, el patrimonio argentino quedaba “desprotegido” ante los capitales internacionales.

El gobierno inició un rápido proceso previo a las privatizaciones de dismantelar adrede las empresas públicas para reducir los precios y así facilitar las ventas. Fue así que prácticamente todos los servicios públicos fueron privatizados, la mayoría a capitales extranjeros.

En mayor medida, las privatizaciones se realizaron en los sectores de energía, comunicaciones y transporte. Cabe destacar algunos ejemplos: la compañía eléctrica estatal Edenor fue adquirida por un consorcio francés (EDF) y otro español (Endesa) y Edesur fue vendida a un grupo argentino. Gas del Estado quedó en manos de Gas de France, la compañía telefónica ENTEL fue adquirida por dos sociedades: Telefónica de Argentina (liderada por Telefónica española) y Telecom Argentina (perteneciente a France Telecom) y Aerolíneas Argentina fue adquirida por la española Iberia.

Otras empresas privatizadas fueron Obras Sanitarias, sumado a diferentes pozos petroleros, empresas petroquímicas y algunas cadenas de televisión. También la previsión social fue privatizada quedando en manos de 24 administradores de jubilaciones y pensiones privadas (AFJP).

Una de las consecuencias del proceso de traspaso de la propiedad estatal a manos privadas fue la consolidación de grandes grupos privados económicos nacionales y extranjeros.

Por otro lado, decenas de miles de empleados públicos no fueron reabsorbidos por las empresas al ser privatizadas, los cuales fueron desafectados mediante el “retiro voluntario”.

Muchas de estas empresas firmaron nuevos convenios que desprotegían al trabajador, con jornadas laborales más extensas y baja de salarios.

Específicamente, este proceso termina de consolidar a Siderar como la empresa siderúrgica de mayor importancia en el país y como una de las más grandes del mundo, ya que accede a la compra de la Sociedad Mixta Siderúrgica Argentina, Somisa.

En diciembre de 1990, la planta sumaba 11.600 empleados y SOMISA se ubicaba entre las empresas de mayor facturación anual del país, era la principal productora de acero a nivel nacional y también tenía una presencia importante en la fabricación de bienes finales. Sin embargo, bajo la presidencia de Carlos Menem se procedió a reducir la plantilla laboral: para diciembre de 1991, sólo quedaban 5.285 empleados. Paralelamente, la empresa, que históricamente había registrado buenos desempeños económicos, repentinamente comenzó a contabilizar un déficit operativo de cerca de un millón de dólares por día, acumulando una deuda de unos 500 millones de dólares en apenas dos años.

El proceso final de la privatización de SOMISA fue encarado por la interventora estatal María Julia Alsogaray. Las bases de la venta fijaron que el 80 por ciento del paquete accionario pasaría a manos privadas, mientras que el 20 por ciento restante se destinaría al “Programa de Propiedad Participada” (PPP) de los trabajadores. Los PPP fueron un elemento primordial al momento de lograr el acompañamiento de los sindicatos en las privatizaciones.

En el año 1992 SOMISA pasó a manos de un consorcio liderado por el grupo ítalo-argentino Techint, uniéndose así a las plantas de Siderar.

Flexibilización laboral

Durante el gobierno menemista, se realizaron una serie de cambios con respecto a las leyes laborales, que marcaron una clara tendencia a la desprotección y pérdida de derechos de los trabajadores.

En primera instancia, se decretó en 1990 la limitación del derecho de huelga en los servicios públicos.

Un año después se estableció una de las leyes que más perjudicó al sector trabajador: la Ley Nacional de Empleo 24.013.

Esta ley estableció la baja de indemnizaciones por despidos, la posibilidad de realizar

contratos por seis meses y creó el malogrado Consejo del Salario Mínimo.

Una de las normas más significativas en materia de flexibilización laboral fue la Ley Nacional de Empleo, cuyos objetivos eran la regulación de las situaciones laborales en lo referente al trabajo 'en negro', la introducción de nuevas modalidades contractuales con plazos determinados y la fijación de topes indemnizatorios por despidos injustificados. Con esta reforma se establecía la contratación temporaria y la reducción de las cargas sociales con las que, según el gobierno menemista, se incentivaría a los empleadores para crear más puestos de trabajo (Rapaport, 2008).

Sin embargo al contrario de lo estipulado, la tasa de desempleo subió desde un 7% en 1991, hasta su mínimo de 18,6 en 1995.

En 1993 se decretó la ley de negociaciones colectivas, por la cual las empresas tenían derecho a flexibilizar las contrataciones laborales sin la legitimación estatal, sino que serían aprobadas simplemente mediante un trámite de registro. Esto derivó en convenios donde no se respetaron, por ejemplo, los niveles mínimos de contratación.

En 1995 se sancionó la ley de Flexibilización de Contratos de Trabajo, el cual establece un período de prueba de tres a seis meses en los contratos, se prohíbe la realización de horas extras y se establece una modalidad de contratación sin ningún tipo de protección llamada "Contrato de aprendizaje".

Ese mismo año se sanciona la ley de Regulación de PYMES, la cual habilita a las pequeñas y mediana empresas a la modificación de los sueldos mínimos, reducción de vacaciones anuales y del sueldo anual complementario.

Otra ley sancionada en el año 1995 fue la de Concursos y Quiebras, la cual estableció que el empleador concursado o quebrado no debe aplicar el convenio colectivo por tres años, y no obliga, en caso de quiebra, a mantener las fuentes de trabajo.

Finalmente, se sancionó la ley 24.557 conocida como Ley de Riesgos de Trabajo (LRT) la cual pretendía prevenir y/o reparar daños y enfermedades derivadas del trabajo, estableciendo las Aseguradoras de Riesgos de Trabajo (ART).

Las ART son organismos privados que se responsabilizan económicamente de los accidentes de los empleados sin embargo, lo que ocurrió fue que muchas aseguradoras privilegiaron sus propias necesidades económicas desatendiendo las necesidades de los asegurados.

La importancia del Estado en la protección de los trabajadores fue de gran importancia en las últimas décadas, pero durante el gobierno menemista las leyes y normas establecidas sólo perjudicaron y desprotegieron a la clase trabajadora.

Ya en el año 2000, durante el gobierno de De la Rúa, el entonces vicepresidente Carlos “Chacho” Álvarez renunció a la vicepresidencia ante una serie de supuestas coimas en el senado destinadas a la aprobación de leyes flexibilizadoras.

Banalización, farandulización y corrupción

El periodista Pablo Sirvén explicaba en la revista Noticias en el año 1991 que Menem gobernaba “un país cuyo epicentro pasa más por Fechoría, el reducto gastronómico de los artistas, que por la Casa Rosada” (en Walgner, 1995).

Este fue el ámbito de los 90’, en el cual el presidente no tuvo interés de ocultar sus amistades relacionadas a la noche, la farándula y los espectáculos. Entre “su gente” se podía ver a Sofovich, Mauro Viale, Rolo Puente, Ante Garmaz y varias modelos y vedettes que desfilaban por la residencia de Olivos.

Tampoco Menem ocultaba los dos departamentos en Punta del Este, sus grandes barcos y Ferraris. De este modo el presidente se convirtió en una suerte de “estrella de la TV” o un “playboy” y llegó a declarar antes de su reelección: “con ningún otro presidente se van a poder divertir tanto como conmigo”.

Política y farándula se mezclaron y las apariciones de los mandatarios en TV se hicieron moneda corriente, sin embargo cuando salieron a la luz los primeros casos de corrupción, todo se volvió un mismo caldo.

Las cámaras ocultas (por ejemplo Telenoche o los especiales de Mauro Viale) entraron al mundo político con los que se denunciaron coimas, ilícitos y corrupción en general. Esto llevó al inicio del descreimiento en el sistema político en general, sumado a numerosos y cada vez más comunes casos de corrupción.

Individualismo, redistribución de la riqueza y nuevas formas de protesta

En la década del 90’ se desarrollaron una serie de medidas y procesos que afectaron prácticamente a toda la sociedad, en las que se vio el crecimiento de la pobreza y la desocupación, la decadencia de la educación y las jubilaciones y el crecimiento de la brecha entre ricos y pobres, todo esto ante la total incompetencia de las instituciones estatales.

Un claro ejemplo fue el crecimiento del capital concentrado en manos de unos pocos a pesar del estancamiento económico nacional: entre 1991 y 1995 las doscientas empresas más grandes del país registraron un aumento del 8,4% de las ventas mientras que el PBI caía más del 5%.

Además, dentro de estas empresas se registraron alzas en su rentabilidad de hasta

10 veces más en aquellas que participaron de las privatizaciones.

Durante esos años también se modificaron los ingresos per cápita: mientras que la población más rica aumentó sus ingresos en más de un 26%, la población más pobre la redujo a la mitad.

Una de las características de los 90' en nuestro país fue la descentralización de las políticas sociales, lo que llevó a redefinir la relación entre el Estado y la sociedad y los roles de cada uno.

Es por esto que surgieron nuevos movimientos sociales y formas de protesta, que intentaban reemplazar el espacio que las instituciones estatales (que se encontraban en decadencia) no cumplían.

Uno de estos casos fue el inicio del “Club del trueque” en 1995 en Bernal, en el cual mediante el método de intercambio directo o por medio de un sistema de créditos la gente podía adquirir bienes materiales de todo tipo. Para el año 2002, los asociados a estos clubes, que se expandieron desde Tierra del Fuego, hasta Misiones, llegaba al medio millón de personas.

Por otra parte, el presupuesto que el Estado destinó en esos años para la educación pública llevó a la decadencia del sistema escolar. Es por esto, que a partir de abril del 97' un grupo de docentes levantó una “carpa blanca” frente al Congreso para reclamar. La idea era mantener un ayuno hasta ser escuchados y atendidos y que se promulgara una ley para mejorar la precaria situación en que se encontraba la educación pública.

Durante los dos años seguidos que duró la protesta (una de las más largas de la década), la carpa fue visitada por 3 millones de personas (aprox.) y finalizó con la promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo, la cual establecía un fondo salarial de más de 650 millones de dólares.

Otra corriente que se inició en la década menemista fueron los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD), los cuales conformaron agrupaciones por fuera de los partidos políticos o sindicatos, con el fin de resolver conflictos de índole social. Los MTD se hicieron conocidos por diversas medidas de lucha, como cortes de ruta o grandes movilizaciones, con las cuales consiguieron establecer planes de empleos, bibliotecas populares, emprendimientos comerciales, entre otros.

14 - Podría pensarse que el menemismo pudo ser una época de hegemonía y por lo tanto que la crisis se resolvió por lo menos en esos años, pero dado el breve lapso de estabilidad en términos históricos y la gran convulsión que se vivió por debajo durante ese período no se lo considerará como tal, aunque se reconoce que un análisis minucioso de dicha cuestión excede el presente trabajo.

Contexto de crisis orgánica

Para continuar enmarcando la situación se hace necesario también ahondar en la noción de crisis que tanto recorrió en esos años, los análisis sobre nuestra realidad.

A los fines de comprender éste fenómeno retomaremos la mirada del italiano Antonio Gramsci. Siguiendo a este autor, el contexto que vivió la Argentina (un período entre 1976 y el 2001)¹⁴ puede conceptualizarse en términos de Crisis Orgánica, es decir un momento donde el bloque histórico entra en crisis y son múltiples las rupturas que se producen.

Una característica sustancial que posee este proceso es que lo nuevo no termina de nacer y lo viejo tampoco de morir, es decir, que es un momento de transición, por más que se extienda a través de mucho tiempo.

Tiene lugar una crisis que a veces se prolonga por decenas de años. Esta duración excepcional significa que en la estructura se han revelado (maduraron) contradicciones incurables y que las fuerzas políticas, que obran positivamente en la conservación y defensa de la estructura misma, se esfuerzan sin embargo por sanear y por superar dentro de ciertos límites. Estos esfuerzos incesantes y perseverantes, forman el terreno de lo ocasional sobre el cual se organizan las fuerzas antagónicas que tienden a demostrar [...] que existen ya las condiciones necesarias y suficientes para que determinadas tareas puedan y por consiguiente deban ser resueltas históricamente [...] (Gramsci, [1972] 2003).

Una de las características principales que propone Huergo (s/f) para este tipo de períodos es la de desconcierto. Des-con-cierto, es decir: ausencia de certezas comunes, lo cual no sólo es un problema material concreto, sino antes que nada del imaginario social.

De esta manera, podemos reconocer este período como un momento donde muchas instituciones entran en crisis, particularmente las instituciones políticas. Es decir que nos encontramos ante un panorama donde la corrupción, la crisis de legitimidad de los representantes y la crisis de representación, se extiende dentro del universo de la política.

En cierto momento de su vida histórica, los grupos sociales se separan de sus partidos tradicionales. Esto significa que los partidos tradicionales, con la forma de organización que presentan, con los determinados hombres que los constituyen, representan y dirigen ya no son reconocidos como expresión propia de su clase o de una fracción de ella (Huergo, s/f).

Para ampliar este análisis, Huergo considera tres significados de la representación política:

- El primero como *delegación*, es decir, donde el representante es ejecutor de las instrucciones de los representados.
- En el segundo, la representación es considerada como una relación *fiduciaria* en la

cual el representante goza de cierta autonomía, pero se guía por el “interés” de los representados, según es percibido por él.

- El tercer significado de representación es el de un *reflejo* (es el sentido de la representatividad sociológica) y se centra en los efectos de conjunto: el organismo representativo es un microcosmos que reproduce las características del cuerpo social.

Es importante destacar que las tres formas dentro de las que se considera la representación, se encuentran en crisis y ésta, “se hace perceptible en emergentes diversos de la misma y en acciones bien concretas: asambleas populares, escraches, piquetes, pero también clubes del trueque (que evidencian la crisis de la representación económica en el mercado capitalista monetario)” (Huergo, s/f).

Los piquetes constituyen la irrupción provocativa de los nuevos “cabecitas negras” en los circuitos del paisaje civilizado. Nuevamente el miedo, que se redefine como pavoroso con el ajuste estructural: miedo al exterminio, en los pobres; miedo al hedor y al dejarse estar (cfr. Kusch, 1976; 1986), en los sectores que se imaginan en una irremediable vorágine de empobrecimiento. Con la fuerza de lo bárbaro, de lo fatalmente ilegal, los piqueteros logran profanar el orden cotidiano y frenar el imperativo de velocidad que organiza al tiempo posmoderno (Huergo, s/f).

Es claro que la crisis va dejando espacios vacíos y va abriendo otros nuevos, que permiten el surgimiento de nuevos fenómenos. Es decir la crisis también se transforma en un campo de oportunidades para actores que en otras épocas, se encuentran imposibilitados de articularse y trazarse para la acción. Es por esto que se torna necesario dar un nuevo sentido a la representación política, que

no se funda en “la política” (como formalidad que escamotea la diversidad y la indisciplina de las prácticas culturales) sino en “lo político” (que reconoce la relativa autonomía en el desarrollo de distintas esferas de la vida sociocultural y se rige según una lógica de cooperación o antagonismo entre voluntades colectivas). En esta perspectiva, necesitamos atender a dos procesos conectados: el de la representación de los intereses colectivos y el de la articulación de las luchas democráticas (Huergo, s/f).

Este contexto permite, o hace imprescindible, el surgimiento de nuevos espacios donde se desarrolle lo político y sus diversas expresiones (movimientos barriales, asambleas, comedores, etc.). La falta de representación en la política deja un espacio que va rearticulándose por diversas necesidades (materiales, simbólicas o netamente políticas) en otro tipo de ámbitos.

La Pacificación

Luego de una semana donde en la Argentina pasaron 5 presidentes, fue el turno de Eduardo Duhalde llevar adelante la presidencia del país, en un contexto de múltiples demandas sociales, crisis económica y de representación.

Varias fueron las medidas urgentes que este primer mandatario tuvo que tomar en un contexto tan adverso. En principio dar fin a la Ley de Convertibilidad, devaluando la moneda, generando una pesificación forzada de los depósitos bancarios en moneda extranjera. Este paso fue fundamental para salir de una disyuntiva que se había generado entre quienes creían que se debía seguir este rumbo y quienes consideraban que la mejor vía era redoblar la apuesta, dolarizando la economía. Aquí debemos dejar sentado que ésta es una de las medidas que dentro del escenario de las grandes industrias (y en ellas Ternium Siderar) generó un gran impacto positivo, ya que en muy corto plazo los productos argentinos pasaron a tener una altísima competitividad en el extranjero, siendo muy rápida la posibilidad de exportación.

Un producto que costaba para ser vendido en el exterior tres dólares ahora podía ser vendido a uno, sin modificar en principio los costos de producción. Es así como se logra por ejemplo que una industria Siderúrgica, que estaba enfocada mayoritariamente a abastecer un mercado interno en retracción, se transforme en poco tiempo en una empresa que exporta más del setenta por ciento de lo que produce, triplicando el volumen de lo comercializado.

Otra de las acciones llevadas adelante por el gobierno de Duhalde fue una gran distribución de planes sociales para atenuar los efectos de una economía en recesión que llevaba varios años y había incrementado la pobreza e indigencia hasta índices nunca vistos antes en la Argentina.

Se puede afirmar que en un contexto en donde el país vuelve a ser competitivo para exportar productos primarios y manufacturas, se da lugar a un principio de recuperación económica, el cual permitió que la economía argentina volviera a crecer tras años de recesión.

Pero la gran ebullición social, y la crítica situación de varios millones de argentinos, no dejaban de ser centro de la escena nacional. Y con ello cientos de marchas, movilizaciones, piquetes y muchas otras más expresiones de protesta.

El debate en la opinión pública sobre cómo se debía manejar la situación comenzaba a polarizarse entre quienes pedían represión y pacificación por la fuerza y quienes, sin olvidar el estallido del 2001 y los aun alarmantes índices de pobreza, indigencia y desocupación, comprendían que no era este el camino.

En medio de este contexto, el 26 de junio de 2002 las fuerzas del orden intentaron desalojar una protesta de la Coordinadora de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón en el Puente Pueyrredón (que une la ciudad de Buenos Aires con el partido de Avellaneda). Dos manifestantes piqueteros, en un episodio que en principio se creyó confuso, fueron asesinados.

Maximiliano Kosteki y Darío Santillán perdieron la vida en ese episodio y en un principio el gobierno y la policía dijeron que había sido un ajuste de cuentas entre diferentes grupos del movimiento piquetero. Pero con el correr de las horas, luego una

secuencia fotográfica mostrada por el diario Clarín, se terminan de conocer las pruebas y se ve cómo los manifestantes eran fusilados por la espalda.

El Jefe de Gabinete Alfredo Atanasoff y Juan José Álvarez que ocupaba la Secretaría de Seguridad de la Nación, habían prometido mano dura para demostrar que esa sería la vía correcta de pacificación del país.

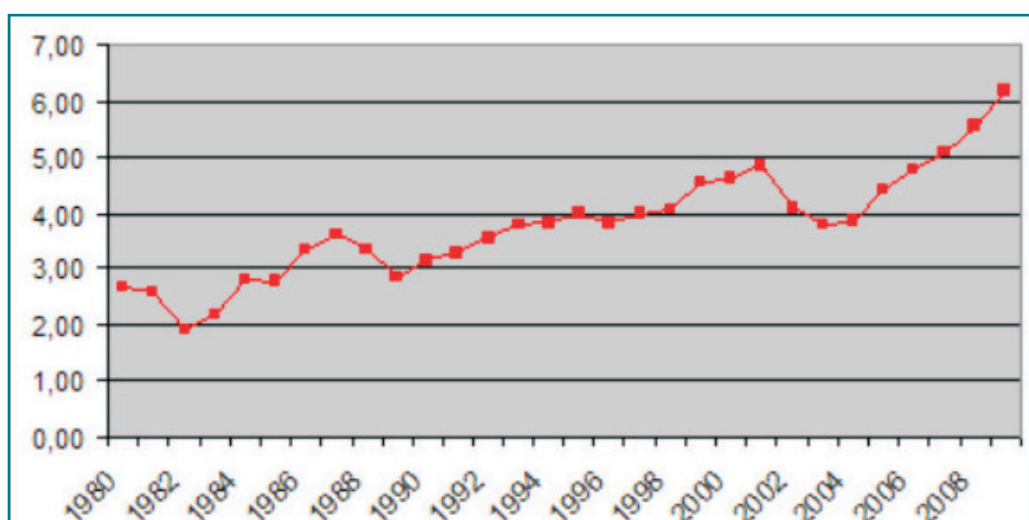
Ante el impacto generado por el hecho, Duhalde se vio obligado a adelantar seis meses el llamado a elecciones presidenciales. Pese a que el bastión electoral de Duhalde, la provincia de Buenos Aires, concentra casi la mitad de los electores del país, para las siguientes elecciones presidenciales, el 27 de abril de 2003, el presidente saliente no logró encontrar un candidato con posibilidades en su propia línea interna, para dar continuidad plena a su proyecto político.

De esta forma, y luego de ser muchos los nombres que en ese período sonaron para ser apoyados por Duhalde, es Néstor Kirchner el elegido y quien resulta electo presidente, con el veintidós por ciento de los votos.

Una vez en la presidencia y tras un período inicial de cordialidad, Kirchner se enfrentó políticamente a Duhalde derrotándolo en su bastión de la provincia de Buenos Aires, en las elecciones legislativas de octubre de 2005, separándose completamente de él y construyendo un proyecto político propio, transversal, saliéndose de las bases tradicionales del partido justicialista.

En ese escenario una nueva visión sobre la educación comienza a surgir. La inversión en esta área pasa de representar el 3,77% del PBI en 2003 al 6,47% del PBI en 2011, logrando que lo que se destine a educación sea porcentualmente mayor a lo que se destinaba en cualquier momento de la década del ochenta y del noventa.

Evolución de la inversión educativa como porcentaje del PBI.



Periodo 1980-2009.

Cabe destacar que este aumento en la inversión se explica por la Ley de Financiamiento Educativo, sancionada en 2005, que estableció que el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, en su conjunto, debían destinar un mínimo del 6% del PBI a educación.

Paralelamente se crean nuevos programas a nivel nacional como el FinEs, destinado a la Finalización de Estudios Primarios y Secundarios o el Conectar Igualdad creado en abril de 2010,

para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Se trata de una política de Estado implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios.

Como una política de inclusión digital de alcance federal, Conectar Igualdad recorrerá el país entre 2010 y 2013 distribuyendo 3.500.000 de netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal.¹⁵

Paralelamente se recuperó en muchos casos el salario y condiciones de trabajo de los docentes. Por supuesto, todo esto no surge sin conflicto ni sin grandes deudas por resolver en los sistemas educativos provincializados en los años noventa.

Por todo lo anterior, consideramos que es necesario enmarcar en este contexto el surgimiento del proyecto que aquí nos proponemos recuperar y sistematizar ya que, a principios del 2006, en un claro contexto de reactivación económica múltiples son los proyectos que se despliegan y como correlato entre otros procesos, vemos la apertura de nuevos ámbitos de capacitación para los trabajadores y en ello el Pad, que fue la estrategia elegida por Siderar.

15 - Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

MARCO CONTEXTUAL Y ESCENARIO EN EL QUE SE DESARROLLA EL PROYECTO

En el presente apartado se realizará una caracterización de las organizaciones que forman parte del Proyecto, para poder dar cuenta de los diferentes participantes y las particularidades de las instituciones intervinientes.

Los tres actores principales involucrados en el desarrollo y la gestión del Pad son la Empresa Ternium Siderar (Grupo Techint), el Centro de Capacitación Fray Luis Beltrán y el Instituto Regional del Sur, articulados con el fin de brindar el bachillerato a los trabajadores.

Ternium Siderar (Grupo Techint)

Para comenzar a enmarcar a la empresa dentro de la cual se toma la decisión de abrir un bachillerato para adultos es necesario aclarar al grupo al que pertenece e historizarlo.

El grupo Techint es un grupo de compañías con operaciones en diversos países del mundo, líderes globales o regionales en sus sectores, con profundas raíces en las comunidades en las que operan. Cada una tiene sus propios objetivos y estrategias, pero todas comparten una filosofía de compromiso a largo plazo con el desarrollo local, así como con la calidad y la tecnología.¹⁶

La “Compagnia Tecnica Internazionale” fue creada como una empresa internacional en 1945. El fundador fue Agostino Rocca, un ingeniero innovador y empresario, clave en el desarrollo de la industria siderúrgica italiana en la década de 1930.

La compañía comenzó a ofrecer servicios de ingeniería a clientes en Europa y América Latina. Las actividades de construcción pronto surgieron, entre ellas el Gasoducto del Sur en la Argentina, inaugurado en 1949.

16 - Fuente: <http://www.techint.com/es-ES.aspx>

La producción de estructuras de acero, equipos mecánicos pesados y piezas también se inició cerca de Buenos Aires.

Primeras empresas de acero.

Luego de su apertura Techint construirá y operará a continuación dos plantas de tubos de acero sin costura, una en Veracruz (México) y la otra en Campana (Argentina). En ambas plantas se inicia la producción en 1954.

A finales de 1960 una planta de acero laminado en frío fue construida en Ensenada, que estaba destinada a ser el primer paso de una operación planificada totalmente integrada.

Principales empresas del Grupo:

TENARIS

Productor y proveedor líder a nivel global de tubos de acero y de servicios para la industria energética mundial, así como para ciertas aplicaciones industriales.

TERNIUM

Una de las siderúrgicas líderes en Latinoamérica, manufactura y procesa una amplia gama de productos de acero planos y largos. Sus principales operaciones se encuentran en México y Argentina.

TECHINT INGENIERÍA Y CONSTRUCCIÓN

La compañía provee a nivel global servicios de ingeniería, suministros, construcción, operación y gestión de proyectos complejos y de gran escala, desde el diseño hasta la puesta en marcha.

TENOVA

Uno de los mayores proveedores mundiales de tecnologías, productos y servicios de vanguardia para las industrias metalúrgica y minera.

TECPETROL

Una empresa de exploración y producción de petróleo y gas, que a su vez promueve y opera redes de transmisión y distribución de gas natural en América Latina.

Con una plantilla de profesionales y trabajadores, el grupo suma 54.200 empleados permanentes, con un volumen de negocios anual mundial de más de USD 19 mil millones.

Para comprender la rápida inserción en el mercado nacional de la Organización Techint, es necesario hacer un breve repaso por la vida de su fundador, Agustín Rocca. Rocca fue un ingeniero italiano, especializado en siderurgia, que durante la década del 30' fue director de varias empresas del complejo siderúrgico estatal italiano.

Su carrera profesional comenzó en 1921, cuando, luego de haber participado de la Primera Guerra Mundial, y de haberse graduado de ingeniero, ingresó a la empresa Dálmine Italia.

Allí ocupó todo tipo de puestos, para llegar finalmente al cargo de director técnico, donde tendría la posibilidad de viajar a especializarse a países altamente desarrollados en materia siderúrgica como Alemania y Estados Unidos.

De esta manera, aplicando sus conocimientos aprendidos tanto en el extranjero como en el país, Rocca estableció un nuevo modelo de gestión empresarial en Italia.

En el año 1928, la Banca Commerciale lo convoca como consultor técnico-industrial para lograr una reorganización de las empresas que no se encontraban en buenas situaciones.

Un año más tarde, con la crisis económica mundial de 1929, el Estado italiano interviene en la siderurgia para implementar reformas que le permitan mantenerse en pie.

En esta ocasión, Agustín Rocca fue asignado como responsable de varias empresas del conglomerado siderúrgico italiano, al mismo tiempo que mantenía la dirección de Dálmine.

Unos años más tarde, en 1934, sería nuevamente convocado por el Estado para ocupar el puesto de secretario del Comité para la Siderúrgica Bélica, del gobierno de Benito Mussolini. El capitán de artillería milanés Agostino Rocca, fue el principal asesor siderúrgico del Duce, quien le encomendó la conducción de una industria estratégica para el esfuerzo bélico.

Sus últimos años en Italia fueron fundamentales. Durante ese período fue asignado como responsable de varias plantas con fines militares, en las cuales tuvo que intensificar los ritmos productivos, aumentar la producción en masa y preservar a las empresas de la ocupación alemana desde 1943.

Una vez finalizada la guerra, Agustín Rocca decide fundar su propia empresa con sede en Milán la cual llamó "Compañía Técnica Internazionale" (el nombre Techint surge de su abreviatura telegráfica) y desde allí comenzó a hacer pie en la Argen-

tina donde, con capitales italianos y alemanes, retomó la tarea interrumpida por la invasión de los aliados.

Se dedicó al diseño, dirección y construcción de instalaciones industriales, al asesoramiento técnico, industrial y financiero y a la comercialización de productos industriales. Sin embargo, un año después, debido a la inestabilidad social y política de posguerra en Italia, Agustín Rocca emigra a la Argentina, y reestablece su empresa en el país, junto al empresario local Torcuato Di Tella (director de SIAM).

Los primeros negocios de Techint en Argentina se relacionaron con el asesoramiento a empresas y la provisión de maquinarias italianas al mercado argentino.

A partir de allí el desarrollo y la evolución de la compañía es creciente y se puede clasificar en varias etapas:¹⁷

1era etapa: Inicio y Crecimiento de la Organización Techint (1945-1982)

Esta etapa se caracteriza por los primeras obras de Techint en el país, acompañadas con la importación de productos italianos como motores eléctricos, medios de transporte y maquinaria industrial y agrícola, entre otros (para llevar a cabo las importaciones, Techint creó en Italia la empresa Socominter).

De este modo, cabe destacar algunas de las primeras obras de ingeniería realizadas por la empresa:

- Construcción de gasoducto entre Comodoro Rivadavia y Buenos Aires, con una extensión total de 1.800 Km. Se forma para este emprendimiento la división Techint Argentina que se encargaría específicamente de tareas de Ingeniería y Construcciones, al mismo tiempo que se crea Techint Brasil, para tareas similares en ese país.

Esta primera obra demostró la capacidad de la empresa para desarrollar grandes emprendimientos en zonas geográficas alejadas y climatológicamente adversas, lo que le valió el reconocimiento para continuar con sus trabajos en otros países de América y Europa.

Así, en la década del 50' se cuentan entre sus obras las siguientes:

- Gasoducto Plaza Huincul-General Conesa. (500 Km.)
- Oleoducto Santos-San Pablo (Brasil)
- Gasoductos en Italia, Grecia y Turquía
- Oleoducto Campo Durán (Salta) – San Lorenzo (Santa Fe) (1.500 Km.)

17 - Fuente: Techint Group Brochure, 2010.

También en esta etapa, Techint incorporó a sus actividades el tendido de línea de alta, media y baja tensión, instalación de líneas telefónicas y telegráficas y el tendido de líneas ferroviarias.

Paralelamente, la Organización Techint continuó con la creación de empresas que se sumaban a las divisiones de Techint Argentina y Brasil y a Socominter en Italia.

Las empresas creadas fueron las siguientes:

- Techint Milano (Italia): Ingeniería y Construcciones
- Cometarsa (Argentina): Construcciones Metálicas
- LOSA (Argentina): Materiales para la Construcción
- Siderca (Argentina): Tubos sin Costura
- Propulsora Siderúrgica (Argentina): Aceros Planos Laminados
- Tamsa (México): Tubos sin costura

2da etapa: Internacionalización (1983–1992)

A partir de los años 80, la Organización Techint inicia una segunda etapa caracterizada por la modernización y el crecimiento de las exportaciones, aumentando así su capacidad en el mercado internacional.

Ya en los 90' la Organización Techint se desarrolla en servicios públicos, participando de la privatización de teléfonos, ferrocarriles, energía eléctrica y transporte de gas. También adquiere la licitación de diferentes actividades petroleras creando la división Tecpetrol.

Por otro lado, Techint creó Aceros Paraná, a la cual se integraron luego las demás empresas de aceros planos de Techint (Propulsora Siderúrgica, Aceros Revestidos, Sidercolor y Serviacer), dando paso éste, al nacimiento de Ternium Siderar.

De esta manera se cierra un ciclo, en el cual Ternium Siderar fusiona diferentes actividades relacionadas al hierro y el carbón, para crear una industria Siderúrgica integrada, productora de arrabio, acero para la producción de chapas laminadas en frío y caliente y aceros revestidos.

3era etapa: Globalización (1993-2010)

Esta etapa se caracteriza por la globalización de los negocios y el posicionamiento de la Organización Techint a nivel mundial.

Así, Techint reincorpora a su grupo a Tamsa de México (empresa de la que se había retirado en los 70'); se vincula con Dálmine Italia, formando la división DST (Dálmine, Siderca y Tamsa); y adquiere Sidor de Venezuela, la cual junto a Ternium Siderar conforman el mayor grupo exportador de Aceros Terminados en Latinoamérica.

Más tarde se suma a la empresa brasilera Confab en 1999 y ya en el 2000 la división DST expande sus operaciones de producción de tubos sin costura a Japón (con la empresa NKK) y a Canadá (con la empresa Algoma).

Finalmente la Organización Techint forma en el 2001 Tenaris, la cual agrupa a todas las empresas productoras de tubos de Techint.

Allí se encuentran nucleadas Tenaris Dálmine (Italia), Tenaris Siderca y Tenaris Siat (Argentina), Tenaris Tamsa (México), Tenaris Confab (Brasil), Algoma Tubes (Canadá), NKK Tubes (Japón), Tavsá (Venezuela), y Donasid y Silcotub (Rumania). La Organización Techint de esta forma se impone con una gran diversidad de negocios a nivel mundial, convirtiéndola en la empresa más importante con sede en Argentina.

Ternium Siderar

Para avanzar específicamente en la contextualización de la empresa, a continuación, se detallan sus particularidades ya hacia el interior de sí misma.

La empresa Ternium Siderar nació en 1992, cuando la Organización Techint adquirió la empresa siderúrgica estatal Somisa, creando la empresa Aceros Paraná.

De la fusión de Aceros Paraná, con Propulsora Siderúrgica, Aceros Revestidos, Serviaceró y Sidercolor, se conformó Ternium Siderar, la mayor empresa Siderúrgica argentina.

En un comienzo, Ternium Siderar estuvo focalizada en el mercado doméstico, manteniendo una activa participación en el mercado interno. Sin embargo, la crisis del sudeste asiático en 1998 afectó las importaciones elevando los precios, lo que produjo una disminución participativa de Ternium Siderar en el mercado argentino.

Más tarde, con la devaluación del peso en 2002 y el alza de precios de los mercados internacionales, llevaron a que el mercado argentino perdiera su atractivo y con esto las importaciones disminuyeran abruptamente creciendo fuertemente las exportaciones.

Sin embargo, en 2003, junto con la recuperación económica nacional, los despachos de Siderar se incrementaron fuertemente, atendiendo principalmente a la demanda del mercado interno, con precios competitivos, al mismo tiempo que mantuvieron una presencia en el mercado exportador.

En la actualidad, Ternium Siderar orienta sus productos principalmente a la construcción, el agro, los ductos, los caños (de conducción, estructurales y eléctricos), la industria automotriz, envases de hojalata y productos prepintados.

Ternium Siderar posee en nuestro país 8 plantas:



Planta San Nicolás (Ramallo): Productora de arrabio, planchones de acero, acero laminado en caliente y en frío y hojalata.



Planta Ensenada: Productora de acero laminado en frío.



Planta Haedo: Productora de bobinas de acero galvanizado y revestido, y hojas revestidas cortadas lisas y/o conformadas.



Planta Sidercolor (Florencio Varela): Productora de bobinas de acero electrocincadas.



Planta Serviacero (Florencio Varela): Productora de hojas, siluetas y flejes.



Planta Sidercrom y Serviacero III (Ramallo): Productora de hojas, flejes y desarrollos.



Planta Canning (Esteban Echeverría): Productora de bobinas galvanizadas o aluminizadas, bobinas prepintadas y hojas revestidas cortadas y conformadas.



Planta Rosario: Productora de tubos estructurales LAC/LAF



Planta San Luis: Productora de tubos estructurales LAC/LAF y tubos para instalaciones eléctricas

Hasta aquí queda descripto el escenario del caso elegido, donde claramente el actor político económico que forma parte del sistema productivo en la Argentina es una empresa de gran dimensión, que en nuestro país tiene más de 60 años.

Claramente no nos ocuparemos en esta investigación de juzgar los aspectos generales de la inserción de la empresa en el sistema productivo nacional / internacional, aunque es necesario hacer referencia a ello. Es clave comprender el contexto en el cual un programa como el Pad, con sus particularidades es atravesado por la organización Ternium Siderar.

A continuación, se avanzará en la comprensión desde el punto de vista conceptual de lo que significa en tanto empresa, dentro de un mapa general de clasificación de este tipo de organizaciones.

Formas de clasificación y tipos de empresa

Para caracterizar a una empresa, se pueden utilizar diversos criterios, entre los que podemos encontrar como más habituales los siguientes (De Zuani, 2003):

- Según el Sector de Actividad:

o *Empresas del Sector Primario:* También denominado extractivo, ya que lo básico de la actividad se obtiene directamente de la naturaleza: agricultura, ganadería, caza, pesca, extracción de áridos, agua, minerales, petróleo, energía eólica, etc.

o *Empresas del Sector Secundario o Industrial:* Se refiere a aquellas que realizan algún proceso de transformación de la materia prima. Abarca actividades tan diversas como la construcción, la óptica, la maderera, la textil, etc.

o *Empresas del Sector Terciario o de Servicios:* Incluye a las empresas cuyo componente principal es la capacidad humana para realizar trabajos físicos o intelectuales. Comprende también una gran variedad de empresas, como las de transporte, bancos, comercio, seguros, hotelería, asesorías, educación, restaurantes, etc.

- **Según el Tamaño:** Existen diferentes criterios que se utilizan para determinar el tamaño de las empresas, como el número de empleados, el tipo de industria, el sector de actividad, el valor anual de ventas, etc. Sin embargo, e indistintamente al criterio que se utilice, las empresas se clasifican según su tamaño en:

o *Grandes Empresas:* Se caracterizan por manejar capitales y financiamientos grandes, por lo general tienen instalaciones propias, sus ventas son de varios millones de dólares, tienen miles de empleados de confianza y sindicalizados, cuentan con un sistema de administración y operación muy avanzado y pueden obtener líneas de crédito y préstamos importantes con instituciones financieras nacionales e internacionales.

o *Medianas Empresas:* En este tipo de empresas intervienen varios cientos de personas y en algunos casos hasta miles, generalmente tienen sindicato, hay áreas bien definidas con responsabilidades y funciones, tienen sistemas y procedimientos automatizados.

o *Pequeñas Empresas:* En términos generales, las pequeñas empresas son entidades independientes, creadas para ser rentables, que no predominan en la industria a la que pertenecen, cuya venta anual en valores no excede un determinado tope y el número de personas que las conforman no excede un determinado límite.

o *Microempresas:* Por lo general, la empresa es de propiedad individual, los sistemas de fabricación son prácticamente artesanales, la maquinaria y el equipo son elementales y reducidos, los asuntos relacionados con la administración, producción, ventas y finanzas son elementales y reducidos y el director o propietario puede atenderlos personalmente.

- Según la Propiedad del Capital: Se refiere a si el capital está en poder de los particulares, de organismos públicos o de ambos. En sentido se clasifican en:

o *Empresa Privada:* La propiedad del capital está en manos privadas.

o *Empresa Pública:* Es el tipo de empresa en la que el capital le pertenece al Estado, que puede ser Nacional, Provincial o Municipal.

o *Empresa Mixta:* Es el tipo de empresa en la que la propiedad del capital es compartida entre el Estado y los particulares.

- Según el Ámbito de Actividad: Esta clasificación resulta importante cuando se quiere analizar las posibles relaciones e interacciones entre la empresa y su entorno político, económico o social. En este sentido las empresas se clasifican en:

o *Empresas Locales:* Aquellas que operan en un pueblo, ciudad o municipio.

o *Empresas Provinciales:* Aquellas que operan en el ámbito geográfico de una provincia o estado de un país.

o *Empresas Regionales:* Son aquellas cuyas ventas involucran a varias provincias o regiones.

o *Empresas Nacionales:* Cuando sus ventas se realizan en prácticamente todo el territorio de un país o nación.

o *Empresas Multinacionales:* Cuando sus actividades se extienden a varios

países y el destino de sus recursos puede ser cualquier país.

- Según el Destino de los Beneficios: Según el destino que la empresa decida otorgar a los beneficios económicos (excedente entre ingresos y gastos) que obtenga, pueden categorizarse en dos grupos:

o Empresas con Ánimo de Lucro: Cuyos excedentes pasan a poder de los propietarios, accionistas, etc.

o Empresas sin Ánimo de Lucro: En este caso los excedentes se vuelcan a la propia empresa para permitir su desarrollo.

- Según la Forma Jurídica: La legislación de cada país regula las formas jurídicas que pueden adoptar las empresas para el desarrollo de su actividad. La elección de su forma jurídica condicionará la actividad, las obligaciones, los derechos y las responsabilidades de la empresa. En ese sentido, las empresas se clasifican en términos generales, en:

o Unipersonal: El empresario o propietario, persona con capacidad legal para ejercer el comercio, responde de forma ilimitada con todo su patrimonio ante las personas que pudieran verse afectadas por el accionar de la empresa.

o Sociedad Colectiva: En este tipo de empresas de propiedad de más de una persona, los socios responden también de forma ilimitada con su patrimonio y existe participación en la dirección o gestión de la empresa.

o Cooperativas: No poseen ánimo de lucro y son constituidas para satisfacer las necesidades o intereses socioeconómicos de los cooperativistas, quienes también son a la vez trabajadores y, en algunos casos, también proveedores y clientes de la empresa.

o Comanditarias: Poseen dos tipos de socios. Los colectivos con la característica de la responsabilidad ilimitada, y los comanditarios cuya responsabilidad se limita a la aportación de capital efectuado.

o Sociedad de Responsabilidad Limitada: Los socios propietarios de éstas empresas tienen la característica de asumir una responsabilidad de carácter limitada, respondiendo sólo por capital o patrimonio que aportan a la empresa.

o Sociedad Anónima: Tienen el carácter de la responsabilidad limitada al capital que aportan, pero poseen la alternativa de tener las puertas abiertas a cualquier persona que desee adquirir acciones de la empresa. Por este camino, estas empresas pueden realizar ampliaciones de capital, dentro de las normas que las regulan.

En síntesis, podemos decir que Ternium Siderar es una:

o Gran Empresa, del Sector Secundario Industrial, Privada, Multinacional, con Ánimo de Lucro cuyos excedentes pasan a poder de los propietarios y accionistas.





Perfil de Gestión de la Empresa

Para definir el perfil de la empresa Ternium Siderar, tendremos en cuenta que toda organización se crea por una serie de motivos y tiene una razón de ser. En el caso que aquí se presenta, y a partir de recuperar la forma en que esta organización se muestra en diferentes documentos y sitios Web (es decir se comprende a sí misma), su enfoque organizacional está centrado en una tipo de racionalidad que aplica a la planificación estratégica.

Este tipo de planificación es una corriente metodológica que se vincula principalmente al sistema productivo, es decir a las organizaciones con fines de lucro (aunque no sólo a ellas, dado que su lógica ha pregnado muchas otras instituciones que toman este modelo). Las categorías principales en esta línea, describen y construyen un modelo de gestión, centrado principalmente en una teoría de las organizaciones que a continuación se desarrolla, para comprender a los fines de esta tesis la racionalidad empresarial en su modo de objetivarse y de pensarse a sí misma. Esto principalmente tiene que ver con comprender una matriz de pensamiento teórico – política que posibilita la concepción de este tipo de organizaciones, su metodología, su forma de funcionamiento y en ese contexto el surgimiento de un proyecto como el Pad.

Se intenta reconstruir los modos en cómo se piensa a sí misma la empresa, como se construye a sí misma, ya que en el caso que aquí trabajamos, debemos analizar

posteriormente que grado de articulación existe entre toda esta epistemología de la organización y el proyecto educativo que se desarrolló, dejando la necesidad abierta de evaluar qué grado de articulación existe, pero también cuánto de este modelo de pensamiento potencia o limita experiencias de estas características.

La Planificación Estratégica

Este perfil de gestión es en principio la base conceptual sobre la cual el modelo de trabajo de la empresa se fundamenta y así se muestra en gran parte de sus espacios de comunicación.

En este tipo de industrias, la capacidad para conservar su competitividad y lograr tasas de crecimiento, según los autores consultados, depende en gran parte de la planificación de sus actividades, del desarrollo de programas de nuevos productos y servicios y de la adopción de estrategias adecuadas.

La necesidad de proyectar, se basa en una hipótesis que reconoce que las organizaciones industriales operan en un medio que experimenta constantes cambios de tipo tecnológico, político, en el grado y carácter de la competencia, en las actitudes o normas sociales y en la actividad económica.

En este complejo contexto surge la necesidad de dirigir organizaciones industriales bajo ideas y conceptos de la planeación estratégica o gerencia estratégica, concebida como un proceso dinámico y sistemático basado en una actitud que requiere de dedicación para identificar oportunidades y peligros que surgen en el futuro, con el objeto de tomar decisiones en el presente para aprovechar de la mejor manera las oportunidades y minimizar los riesgos (Conrado Aguilar, 2000).

Los cambios registrados durante las últimas décadas hicieron crecer la complejidad de los problemas de la administración al mismo ritmo que la actividad económica e industrial, de tal forma que “el hombre de empresa debe reflexionar sobre el conjunto de cambios acelerados que conforman su entorno, la administración de los mismos es un desafío y una oportunidad que debe ser afrontada con un método y, ese método se llama planeación estratégica” (Conrado Aguilar, 2000).

El ejercicio de la planificación en una organización industrial se transformó en uno de los elementos centrales del proceso de toma de decisiones para la elección de la mejor alternativa y la asignación óptima de los recursos económicos. “La planeación estratégica, a diferencia de la planeación tradicional, contempla no sólo el corto y el largo plazo, sino que hace énfasis en respuestas lógicas a necesidades de un futuro incierto, complejo y cambiante; busca prever los eventos futuros, y con ello, la posibilidad de describir el futuro de las decisiones actuales” (Conrado Aguilar, 2000).

Por su función, la planeación estratégica se convirtió en la herramienta administrativa de uso más común entre las empresas estadounidenses después de la Segunda Guerra Mundial.

La planeación estratégica formal con sus características actuales fue introducida por primera vez en algunas empresas comerciales a mediados de 1950. En aquel tiempo, las empresas más importantes fueron principalmente las que desarrollaron sistemas de planeación estratégica formal, denominándolos sistemas de planeación de largo plazo. Desde entonces, la planeación estratégica formal se ha ido perfeccionando al grado que en la actualidad todas las compañías importantes en el mundo cuentan con algún tipo de este sistema, y un número cada vez mayor de empresas pequeñas está siguiendo este ejemplo (Steiner, 1998).¹⁸

Según Conrado Aguilar Cruz, a lo largo de la década de los sesenta, el término “planeación a largo plazo” prevaleció en el vocabulario de diversos especialistas sobre el tema, sin embargo y desde entonces se han utilizado términos sinónimos como “planeación corporativa completa”, “planeación directiva completa”, “planeación general total”, “planeación integrada completa” y lo que ahora conocemos como “planeación estratégica”.

Se concibe a la organización como un sistema, unido y dirigido, de partes interrelacionadas. Quienes dirigen el trabajo no pueden funcionar plenamente dentro de los límites del organigrama tradicional, sino que deben entremezclar sus departamentos con toda la institución.

Según esta forma de pensar, entender y gestionar las empresas, el espíritu de una organización depende de las personas que la dirigen. Las normas de conducta, los valores y las creencias de estos individuos determinan el ejemplo que se propone a toda la organización y también el grado en que ésta se respeta a sí misma.

También es necesario meditar la estructura y el diseño de la organización y poder adoptar decisiones relacionadas con esa misión global. Las relaciones con clientes, proveedores, comunidad financiera, instituciones públicas afectan esencialmente la capacidad del desempeño de la empresa.

Se considera que es necesario desarrollar una mirada a partir de un análisis específico de la visión y el propósito de la empresa, sus objetivos, sus estrategias y sus actividades fundamentales. En este sentido es necesario indagar cuáles son las cosas específicas que deben ejecutarse en la empresa en relación a su importancia fundamental para el éxito y la supervivencia de la misma y cuáles son las cosas específicas que pueden estar a cargo de las personas que ven la totalidad del panorama desde la empresa para equilibrar las necesidades actuales con las necesidades del futuro. La necesidad de planificar es propuesta no sólo como una función característica de los administradores de alto nivel, sino que involucra a todas aquellas personas que ocupan un puesto directivo por mínimo que sea su nivel jerárquico.

18 - Steiner, George A. 1998. Planeación estratégica, Cecsa, México.

En este tipo de industrias, es reconocido que los ejecutivos de alto nivel dedican la mayor parte de su tiempo a la planeación de largo plazo porque sólo así lograrán desarrollar planes a largo plazo.

Lo anterior exige la participación de los miembros de la organización que tienen insumos de información vital para el proceso de decisiones. La planeación estratégica establece los principales objetivos que debe lograr una organización a largo plazo (generalmente de 3 años en adelante) señalando las políticas o directrices que habrán de seguirse para lograrlos.

Al diseñar un plan estratégico se tienen en cuenta la situación interna y de los recursos con que cuenta la organización, las condiciones vigentes externas del medio ambiente y el pronóstico de las mismas a futuro, la formulación de los objetivos organizacionales que pretendan ser logrados, las estrategias que se deben adoptar para alcanzar los objetivos deseados (Steiner, 1998).

Según este tipo de propuestas, en la gestión de la organización moderna una de las principales metas de la alta dirección debería ser lograr la permanencia de la empresa en el mercado a partir de donde se debe buscar crecimiento mediante diversas estrategias competitivas; un incremento de la productividad, diversificación, diferenciación, siempre pensando en la satisfacción del cliente interno y externo.

Pero no sólo se planifica estratégicamente el perfil productivo de una empresa, sino también la forma en que se hace la gestión de sus recursos humanos, la vinculación con el afuera y también su comunicación.

Para seguir avanzando se hace necesario recuperar las principales nociones que se articulan con este tipo de miradas, vinculadas al modo de pensarse y de mostrarse de la organización. Estos conceptos son, entre otros los de: Misión, Visión, los Objetivos Organizacionales y la Cultura Organizacional.

Para definir la misión de una organización se debe considerar distintos factores: a qué sector o área de la actividad específica se dedicará la organización; qué características distintivas tendrá el producto, ya sea bien o servicio que brindará la organización; cuáles serán sus clientes específicos; etc. (Góngora, s/f)

Por otra parte toda empresa posee un modelo o tipo de organización que se pretende llegar a ser. A eso se conoce como visión. La visión es la representación explícita de lo que se plantea la organización a largo plazo; distinguiéndose o asemejándose a otras organizaciones (Góngora, s/f).

La misión y la visión dan el marco a los objetivos organizacionales, que son los componentes básicos que guían el accionar institucional y reflejan un estado futuro deseado de la organización.

Por otra parte, y como uno de los elementos centrales que luego nos va a permitir comprender un proceso / proyecto como es el bachillerato para adultos en Siderar,

es necesario también presentar una noción de Cultura Organizacional. Ésta es el conjunto de artefactos, palabras, usos, gestos, valores, normas, presunciones básicas, comportamientos, etc., que conforman el universo simbólico de la organización y que brindan sentido a la pertenencia, la participación y las contribuciones de los integrantes de la institución.

Se expresa a través de maneras compartidas o no de percibir y apreciar la realidad y da sentido a los supuestos implícitos de toda organización, a aquellas concepciones que no es necesario traducir en normas oficiales o expresar de forma manifiesta; da vida a una especie de personalidad particular de cada institución.

Las tradiciones de los grupos, la historia, las contingencias enfrentadas, las perspectivas asociadas a cada formación profesional y cada ámbito institucional dan cuerpo a la cultura.

Esto define el perfil institucional y de gestión y, al mismo tiempo, orienta el dinamismo y la cultura institucional de ella, es decir que aquí también cobran nuevamente sentido la historización de la empresa, su desarrollo y coexistencia con otras dentro de un grupo transnacional, ya que todo ello configura una forma muy especial de organización, donde por un lado la magnitud y la dimensión tienden a despersonalizar y a alejar las decisiones de quienes trabajan cotidianamente en la empresa, pero por otro, la raíz familiar, la presencia de los herederos del primer Roca en el directorio y esa marca tan particular, dan a Siderar una forma de ser y hacer diferente de la que uno podría presuponer en una industria de gran escala.

Teniendo en cuenta lo expuesto y recuperando lo expresado por la empresa en su sitio Web, como espacio de visibilización, Ternium Siderar se caracteriza a sí misma de diferentes formas, recuperando parte de las categorías anteriormente mencionadas.¹⁹

Cuando hace referencia al sentido de su Misión, propone que la misma *“se centra en la creación de valores con sus clientes, mejorando la competitividad y productividad conjunta, a través de una base industrial y tecnológica de alta eficiencia y una red comercial global.”*

Al referirse a la Visión, hace especial hincapié en que *“es la de ser la empresa siderúrgica líder de América, comprometida con el desarrollo de sus clientes, a la vanguardia en parámetros industriales y destacada por la excelencia de sus recursos humanos.”*²⁰ Es importante mencionar aquí que dentro de los cuatro elementos principales que se destacan (empresa líder, desarrollo de sus clientes, vanguardia, excelencia de sus recursos humanos), claramente vemos como está priorizado de manera muy relevante el perfil del personal y con ésto se entiende su capacitación y desarrollo.

19 - Extraído de <http://www.terniumsiderar.com/acercade/enumeros>

20 - Fuente: <http://www.ternium.com/> Copyright Ternium 2005

Luego, la empresa se reconoce a sí misma en varios perfiles que se vinculan con los objetivos y paralelamente con la cultura institucional. Los mismos se pueden sintetizar en²¹:

- a)** Un fuerte posicionamiento en los mercados regionales, mediante una extensa red comercial, apelando al bajo costo operativo a través de plantas industriales de clase mundial.
- b)** Contar con programas de capacitación, con acciones y programas de fomento para la cultura, la educación y el cuidado de la salud.
- c)** Participar en varias agrupaciones ambientales tanto gubernamentales como no gubernamentales, como el Instituto Internacional del Hierro y el Acero (IISI), el Consejo Mundial Empresarial para el Desarrollo Sostenible (Capítulos Nacionales), el Instituto Latinoamericano del Hierro y el Acero (ILAFA) y comisiones de consulta permanente de trabajo ambientales de varias asociaciones industriales.
- d)** Implementar dentro de su política empresarial un sistema de Gestión Integrado de Ambiente, Seguridad y Salud Ocupacional, basado en el principio de desarrollo sostenible. De este modo la empresa logra una mejora permanente en su desempeño ambiental de acuerdo con las normas internacionales (ISO 14001 y OHSAS), al mismo tiempo que aplica conceptos de eco-eficiencia y seguridad integral.

Es importante destacar que se pueden relevar tres ejes principales donde la empresa se muestra de múltiples formas:

- 1) - El eje económico / financiero, que le permite dar cuenta de la importancia y la envergadura que posee dentro del mercado siderúrgico internacional.
- 2) - El eje de responsabilidad con el medio ambiente y la sociedad.
- 3) - Y finalmente el eje que la vincula con la formación y capacitación de los recursos humanos.

En función de lo que la empresa dice de sí misma, y lo acontecido entre el 2005 y 2009 con el Pad, podemos reconocer por lo menos en parte (sobre todo sobre los operarios de menor jerarquía) una política de fortalecimiento y desarrollo de los trabajadores, para cualificar la mano de obra y profesionalizar su trabajo. Por lo tanto, podemos decir a esta altura que en este mapa, el Polimodal de Adultos, es una estrategia que está vinculada claramente en la empresa a su perfil de gestión, sus objetivos generales y sus finalidades específicas.

Es muy importante a los fines de esta investigación, recordar la naturaleza de esta organización, para mirar y comprender unas determinadas políticas de formación,

21 - Extraído de <http://www.terniumsiderar.com>

que darán un marco de trabajo en el Pad, donde se abren posibilidades y limitaciones en cuanto al diseño estratégico de la propuesta educativa, que a lo largo de esta tesis se intentarán reconocer y analizar.

La fuerte impronta de la empresa en cuestiones de capacitación, pero también de vinculación con los operarios, es donde cobra sentido el Pad, como una propuesta significativa y que articula con la cultura de la organización. Se destaca también que las normas de calidad internacionales en las cuales la empresa se inscribe, evalúan el nivel de formación de los operarios que fabrican los productos y por lo tanto allí también, se encuentra una de las explicaciones principales de la creación del Pad. Este último es un elemento clave que desarrollaremos posteriormente.

Centro de Capacitación Fray Luis Beltrán²²

Otro de los actores fundamentales del Pad es El Centro de Capacitación Fray Luis Beltrán (FLB), que pertenece al área educativa de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM) de San Nicolás. El mismo funciona desde el año 1994, con sede en San Nicolás, y está dirigido a trabajadores del norte de la provincia de Buenos Aires y del sur de Santa Fe.

Su principal actividad tiene que ver con la capacitación de operarios y el desarrollo de los recursos humanos, mediante planes que respondan a necesidades concretas de empresas relacionadas a la hidráulica, la neumática, la automatización, la mecánica y la electricidad, teniendo como principales clientes a Techint, Ternium Siderar, Tenaris y Acindar.

La Fundación cuenta con un centro de capacitación totalmente equipado, con gran cantidad de elementos didácticos, en donde los operarios pueden realizar todo tipo de prácticas afines.

Además posee convenios de pasantías en diferentes empresas, con el fin de capacitar a jóvenes que buscan insertarse en el mercado laboral. A lo largo de los últimos 15 años ha capacitado a gran cantidad de operarios de diversas empresas con el fin de enseñar las nuevas tecnologías relacionadas a cada oficio. De igual forma, la institución realizó convenios de capacitación con diferentes sindicatos para capacitar a trabajadores suspendidos o despedidos por causas de reconversión tecnológica.

Al mismo tiempo ha dictado varios cursos de capacitación laboral para el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y es el principal proveedor de capacitación para los trabajadores de Ternium Siderar.

Algunos de sus cursos más característicos son de Electricista de Mantenimiento Industrial y Civil, Mecánico de Mantenimiento Industrial, Soldadura de cañerías, Sol-

22 - Brochure El Centro de Capacitación Fray Luis Beltrán (FLB). 2009.

dadura de Estructuras, Soldadura de Argón, Automatización Industrial, Conceptos básicos del automatismo, Electrónica Industrial y Refrigeración Industrial y Comercial.

En relación al Pad, la FLB es quien presenta el proyecto de gestión del programa y gana la licitación para proveer este servicio, en un principio en la Planta de San Nicolás y luego en las de Florencio Varela y Ensenada. Su vínculo con la empresa, como ya se mencionó, es muy estrecho y por lo tanto se articula el Pad con los cursos de capacitación que ya se venían brindando a Siderar.

Como lo cuenta Aníbal Páez, Director de la FLB y responsable de la creación y la gestión general del Pad:

“La FLB se ocupa de la educación dentro de la UOM de San Nicolás que es el gremio de quienes trabajan en Ternium Siderar, no el único pero el más importante.

Somisa era la empresa estatal que fue privatizada en el 93, fue comprada por el grupo Techint. Ella tenía el proyecto de hacer una escuela en las viejas gemelas, que es una construcción en que venían los técnicos a vivir cuando se estaba construyendo la planta, después paso a tener varios fines, y por último ahí se estaba preparando un centro de capacitación que la empresa Somisa iba a ofrecer a sus trabajadores.

Incluso algunos compañeros trabajadores que hoy tengan alrededor de 70 años, recordarán que ahí se dictaba algunos cursos de capacitación.

Luego este proyecto se frenó, o se llevaba a cabo con mucha lentitud, hasta que en el 93 se privatiza Somisa, la empresa Siderar le ofrece a la UOM, las instalaciones como para que ahí se pusiera un centro de capacitación porque se necesitaba reparar uno de los altos hornos y debían capacitar 500 jóvenes que iban a entrar como ayudantes en la planta.

También se utilizó ese centro para todos los trabajadores que iban a aceptar el retiro voluntario y entonces es probable que para que la gente se sintiera segura al salir, se armaron capacitaciones con posibilidad de realizar alguna tarea afuera. También ahí se ayudaron a conformar pequeños micro emprendimientos de trabajadores, cooperativas que trabajaran adentro de la nueva empresa. La idea era reconvertir el oficio de los trabajadores para la nueva forma de contratación y de producción que seguramente tenía en mente la empresa Siderar.

Luego de un tiempo que ya pasaron muchos trabajadores por este espacio - se capacitaron los 500 jóvenes-, en el 94 la Fundación FLB empezó a pensar en programas de capacitación con el Ministerio de Trabajo de la Nación, utilizando este primer paso que fue el antecedente con estos 500 jóvenes. A partir de ahí comenzó a trabajar en capacitación para jóvenes y se consiguió de esta forma que la fundación subsista sin muchos proyectos hasta el año 2000.

En el 2000 empezó a moverse un poco más el trabajo con el Ministerio y se empezó a trabajar con la empresa Siderar para tratar de interpretar sus necesidades de capacitación, considerando las nuevas tecnologías y formas de producción. Entonces se empezó a participar de los programas de capacitaciones que la empresa tenía para sus trabajadores. Así se pudo sobrevivir, con trabajos que

permitían seguir ahí pero sin poder pensar en planes importantes a futuro porque el trabajo era de subsistencia, el Ministerio de Trabajo recién empezaba a tener programas para desocupados y así fue como nos sostuvimos hasta el 2004, que aparece la idea de un bachillerato para trabajadores.”

Claramente la historia de la FLB se vincula fuertemente al Pad, aunque no solamente. Tal es así que paralelamente con el proyecto de un Secundario para los operarios fueron surgiendo otros de capacitación, transformándola en un espacio cada vez más importante dedicado a la formación y capacitación en diferentes temáticas.

Instituto Regional del Sur²³

Finalmente el Tercer actor clave en el funcionamiento del Pad es el Instituto Regional del Sur (IRS). El mismo se creó en el año 1999, por medio de un grupo de educadores, con la idea de instaurar un Bachillerato a Distancia para adultos, permitiendo que cientos de personas puedan insertarse en el sistema educativo.

Un año más tarde comenzó el Nivel Superior, con objetivos concretos de desarrollar profesionales altamente capacitados, estableciendo programas específicos de acuerdo a los requerimientos de cada organización.

En la actualidad el Instituto Regional del Sur mantiene convenios con siete universidades: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Blas Pascal, Universidad Nacional de Rosario, Universidad de Morón, Universidad del Museo Social Argentino, Universidad del Salvador y Universidad de Flores.

Al mismo tiempo posee convenios con institutos terciarios como CAEP Centro Argentino de Educación Superior y Permanente, ISEC Instituto Superior de Educación en Comunicaciones. Cursos de Capacitación docente a cargo de SEDEBA, Sindicato de Educadores de Buenos Aires y capacitación Técnica Tecnológica, con el instituto INETEC, entre otros.

El IRS organiza sus actividades en sedes y subsedes. La sede es coordinada por un profesor, el cual implanta un cronograma de actividades para recibir a los alumnos en diferentes turnos.

En cambio, las subsedes están reguladas por un tutor local, quien se encarga de contactarse con los profesores titulares de cada cátedra, intercambiando criterios y estableciendo las metodologías de enseñanza y evaluación.

Estas subsedes funcionan en diferentes sindicatos, municipios, salas, bibliotecas populares y escuelas a contra turno, entre otras.

23 - Instituto Regional del Sur. CARPETA INSTITUCIONAL 2008

La comunicación entre sede y subsede se realiza semanalmente de manera obligatoria. Los programas de las materias son confeccionados por profesores de cada asignatura, consultando previamente a especialistas del área.

Luego son desarrollados por psicopedagogos y/o profesores de ciencias de la comunicación, quienes se encargan de transformar el programa para lograr un material didáctico para el autoaprendizaje.

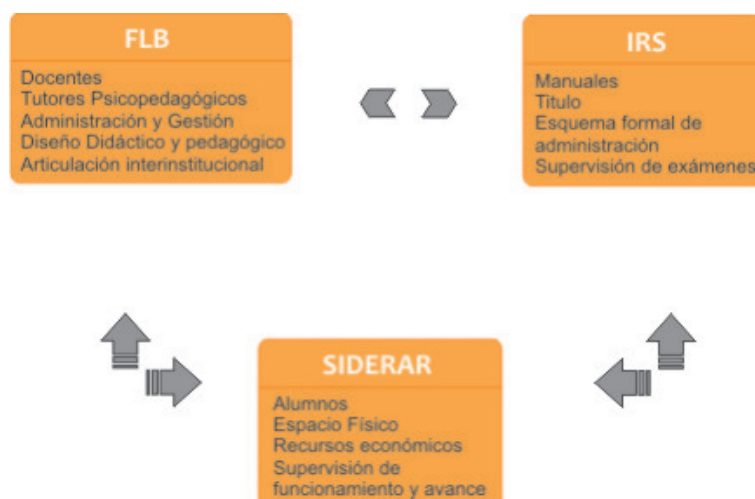
Todas estas actividades comenzaron en el año 2000 con un total de 900 alumnos egresados, aproximadamente, y con 650 alumnos en curso.

A modo de síntesis

De esta forma podemos ya enmarcar más claramente el Pad, especificando que cada planta donde funciona el proyecto (San Nicolás, Ensenada y Florencio Varela), es formalmente reconocida la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como una Sub sede del IRS. Esto implica que el potencial de un Instituto de educación a distancia, que tiene la posibilidad de abrir múltiples sedes donde su propuesta pueda ser tomada por diversos estudiantes, es una de las piedras fundamentales que permite “meter” el proyecto dentro de cada planta.

La propuesta definitiva que se desarrolla complejiza enormemente la currícula y el sistema del IRS, aportando desde la fundación (FLB) una estructura de regularidad; un sistema de contención basado en la semipresencialidad con la concurrencia regular a clases y el seguimiento de un tutor psicopedagógico que interviene y coordina el espacio desde una perspectiva específicamente diseñada para los operarios de Ternium Siderar.

El IRS por lo tanto, aporta básicamente los manuales de estudio (de modalidad a distancia) y la posibilidad de otorgar un título provincial de validez nacional. El resto de la propuesta se diseñó y se gestionó desde la FLB.



Podemos entonces comprender y caracterizar estas instituciones intervinientes en la creación en el desarrollo del Pad como los actores principales del proceso. Es importante aclarar esto ya que más adelante veremos la existencia de actores secundarios, que forman parte del escenario completo en el que se enmarca el proyecto.

Destacamos y aclaramos a esta altura del escrito, que el encuadre que aquí se realizó, no tiene sólo que ver con un marco dentro del cual se comprende la práctica. Sino que en realidad, es necesario entender la naturaleza de las organizaciones intervinientes y así dejar dispuesta la posibilidad de analizar las limitaciones y alcances que el proyecto tuvo, no solo por cuestiones formales y tangibles del modelo pedagógico, sino por la incidencia que las políticas institucionales y la cultura organizacional tiene en cualquier estrategia de intervención que se plantea.

Esto permite también correr el eje de la valoración o no de la apertura de un bachillerato de estas características y hacer foco en la necesidad de desnaturalizar la práctica, para realmente comprenderla y no simplemente construir una tesis que difunda lo que allí aconteció.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO. EL CASO ELEGIDO

En este apartado se pretende dar cuenta del proceso realización del Pad, recuperando entrevistas, los documentos de creación y las diferentes características que permitan comprenderlo en profundidad.

Para ello se describirá Proyecto Institucional, su Historia, características estructurales y de la población de referencia. Luego se abordará el Rol del Docente y del Tutor, junto con la fundamentación de la propuesta.

En el escenario caracterizado anteriormente se inscribe el Pad, que como comenta Aníbal Páez, enfrentó desde su concepción algunos retos importantes:

“Para el armado del proyecto y la presentación, nosotros tuvimos en cuenta las dificultades que íbamos a tener que era en los mayores la gran deserción. A partir de allí con esto todas las dificultades que se puedan presentar. Por ejemplo cantidad de horas de cursado, el acompañamiento de docentes y tutores. Un tutor que los conociera a todos pensando que un docente puede venir e irse y por el sistema mismo pensamos en una materia por mes promedio de cursada.

Por esa razón necesitábamos que un tutor que tuviera características de psicólogo o ese perfil, que pudiera desempeñarse como acompañante de un proyecto así, estando al frente, coordinando lo que fueran relaciones con la institución educativa que contratábamos para que inscriba a los alumnos y otorgue el título, también con la empresa y con nosotros que éramos una institución educativa pero de formación de operarios pero que no teníamos la oportunidad de dar este título. De esta manera quedamos como una especie de coordinadores entre el psicólogo, los docentes, la institución que los inscribía y nosotros de capacitación.

Se hizo la presentación y la adjudicación no se hizo esperar mucho porque evidentemente este programa era una necesidad de la empresa por dos cuestiones fundamentales creemos nosotros.

Primero porque necesitaban que sus trabajadores tuvieran la secundaria completa como para poder balancearlo y certificar al momento de presentarse en el mercado internacional como empresa productora de bienes, cumpliendo las normas internacionales que se solicita. Ésto fue importante para la decisión de que el programa fuera adjudicado.

*Segundo, para que los trabajadores pudieran estar mejor preparados para interpretar los cambios tecnológicos que se venían, informarse, ajironarse, y mejorar su relación con la tecnología. La capacitación como para aportar al negocio de la empresa”.*²⁴

Según Sebastián Kerker, Analista Senior, responsable de la organización y gestión del proyecto en toda su extensión por parte de Ternium Siderar desde su inicio hasta el año 2008, las razones que la empresa tenía para abrir un proyecto de estas características eran:

“Debido fundamentalmente a la necesidad de nivelar los conocimientos del personal operativo, a fin de que estén a tono con los cambios tecnológicos que se dieron en las distintas plantas. Asimismo, el por que está sustentado en las buenas experiencias previas en dos plantas de la empresa (Haedo y Canning) en donde 40 personas (aproximadamente) pudieron realizar sus estudios secundarios.

*El proyecto sirvió de base para luego continuar con los programas de capacitación generales y específicos para cada posición. Que las personas hayan ampliado su horizonte de conocimientos sirvió para mejorar e incrementar la oferta de capacitación.”*²⁵

Esto es interesante pero el Lic. Aníbal Páez de la FLB nos comentó otra razón más. ¿El Pad tiene que ver con que hay estándares de calidad internacionales donde se mide la calidad del producto también por el grado de formación de la mano de obra que lo produce?

*“No tiene que ver con eso directamente, pero es obvio que si no tenés instrucción se te complica adquirir nuevos conocimientos técnicos para operar. Desde el punto de vista de calidad, mientras la persona esté capacitada en los cursos que necesita para realizar su tarea, no tenés objeciones”*²⁶

Pero por diferentes razones que se irán desarrollando en esta tesis, dejamos aclarado que, el foco en la calidad de la materia prima, vinculada a la formación de la mano de obra que la produce, no deja de ser un elemento que debe ser ponderado.

Siguiendo con la descripción específica del funcionamiento del Pad, los alumnos están matriculados en el IRS (Instituto Regional del Sur), quien habilita a profesionales de la FLB a dictar los contenidos del bachillerato, siguiendo planes de educación a distancia. La orientación es de Ciencias Naturales (Salud y Medio Ambiente), por tener estrecha relación con el trabajo cotidiano de los operarios; ya que este trayecto formativo permite abordar las problemáticas de Seguridad e Higiene, fundamentales para el trabajo en planta.

A estos contenidos, se suma como iniciativa de la FLB, una especialización en electromecánica, con el aval de la Universidad Nacional de Rosario, que contiene más del 60 % de los cursos de capacitación interna que brinda la empresa en estas áreas;

24 - Entrevista a Aníbal Páez. Director Fundación Fray Luis Beltrán.

25 - Entrevista a Sebastián Kerker. Analista Senior, Área de Capacitaciones. Ternium Siderar.

26 - Ídem 25.

posibilitando que quienes culminen también reciban un título de técnico auxiliar en mantenimiento electromecánico expedido por la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario.

Como se ve hasta aquí, en realidad más allá de los 3 actores principales del proceso, Ternium Siderar (Empresa Privada Multinacional), Centro de Capacitación Fray Luis Beltrán (Fundación de la Unión de Obreros Metalúrgicos – Sindicato Nacional-) y el IRS (Instituto de Educación Privada) existen otros secundarios como son la Universidad Nacional de Rosario y luego se verá también la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El caso elegido

En este apartado se pretende dar cuenta del proceso generado entre los años 2005 y 2009, en el Pad, con especial enfoque de lo sucedido en las plantas de Ensenada y Florencio Varela, que son las que se toman como referencia específica para la realización de esta tesis. Se hace mención en muchos casos a procesos o formas de trabajo que también incluyen a la planta de San Nicolás, pero como parte de un contexto, sin profundizar en particularidades de lo allí sucedido.

La decisión de tomar dos de las tres plantas, corresponde principalmente a que el equipo que llevo adelante Florencio Varela y Ensenada, no era el mismo que gestionaba San Nicolás, y por lo tanto el perfil de planificación desarrollado difería en muchos aspectos.

Para poder describir el funcionamiento del proyecto, en primer lugar se recuperará el contexto institucional, para dar cuenta de las diferentes articulaciones entre actores que se unieron para el desarrollo del Pad. Luego se analizará el perfil de la población, los antecedentes y la historia del proyecto.

Se describirán también las características estructurales, el rol del tutor y del docente para comprender la peculiaridad del sistema de cursado y aprobación, en ese esquema de trabajo.

Se detallan finalmente, los objetivos y los fundamentos de la propuesta inicial, sus correlaciones, módulos de materias y la modalidad de evaluación que muestran el punto de partida del Pad.

Proyecto Institucional:

El proyecto Pad (Polimodal Adultos) nace en un esfuerzo conjunto entre la Fundación para la Educación Fray Luis Beltrán (FLB) perteneciente a UOM (Unión de Obreros Metalúrgicos) San Nicolás y la metalúrgica Ternium-Siderar. El mismo apunta básicamente a que los operarios de la empresa puedan finalizar sus estudios secundarios.

El proyecto se desarrolla contando con la participación de tres instituciones.

1. **Ternium Siderar:** considerada hoy una de las empresas siderúrgicas más importantes de América Latina y del mundo. Luego de la fusión con Sidor (Venezuela) e HYLSA (México) compite en el mercado internacional con una gran presencia.
2. **FLB:** La fundación para la Educación Fray Luis Beltrán, perteneciente a la Unión de Obreros Metalúrgicos de San Nicolás, es una institución que posee diversas propuestas educativas tanto hacia la comunidad nicoleña, como para los operarios de diferentes empresas. Cuenta entre otras alternativas con una escuela primaria abierta, cursos de capacitación en oficios, talleres de formación técnica, etc.
3. **IRS:** El Instituto Regional del Sur es una institución educativa, con sede central en la ciudad de Bahía Blanca, que brinda sus servicios en diferentes partes de la Provincia de Buenos Aires.

Historia del proyecto:

En el año 2004 la empresa Ternium Siderar lanza una convocatoria abierta para proyectos de educación secundaria, que les permitiera resolver la problemática de tener en ese entonces una gran cantidad de operarios propios sólo con el nivel primario de formación completo.

Luego de ser presentados tres proyectos diferentes se resuelve que el más acorde es el propuesto por la FLB. La gran diferencia que se marca es la posibilidad de un trabajo semi presencial de los alumnos, que no los desgastaría tanto como quizás lo haría un sistema regular y también la gran apuesta al área de contención psicopedagógica, desde la que se propuso un seguimiento puntual de cada alumno, un trabajo fuerte en la reinserción del adulto en el mundo de la educación formal, y la referenciación de estos profesionales como el eje articulador de todas las demás piezas del sistema.

En septiembre del año 2004 se da por iniciada la primera experiencia en San Nicolás, con algo más de cien inscriptos y luego, en abril de 2005 se suman al proyecto las plantas de Ensenada y Florencio Varela (llamadas Plantas del Sur) también con un poco más de cien alumnos en cada una.

Poco después se abre también la segunda etapa en San Nicolás y el lanzamiento de la tercera se realizó en noviembre de 2006.

Características de la población de la referencia

El proyecto abarca básicamente a operarios de la Empresa Ternium Siderar en sus plantas de San Nicolás, Florencio Varela y Ensenada; en las dos últimas, también a trabajadores de empresas contratistas que desempeñen tareas dentro de estas

sedes. Dado que el esquema central de trabajo en este tipo de industrias es en turnos rotativos resulta imposible cursar según el régimen de una institución educativa tradicional.

Los alumnos son adultos, y en su mayoría, sólo tienen hasta 7mo grado completo, salvo algunos casos con secundario incompleto que se incorporan mediante el pedido de equivalencias para poder finalizar. Lo que todos ellos tienen en común es que de una manera u otra han sido expulsados del sistema educativo tradicional hace mucho tiempo (están como extremos los más jóvenes que quizás poseen algún año de secundario y dejaron hace ya por lo menos 10 años y algunos mayores que finalizaron su educación primaria hace más de 30 o 35 años).

“Con respecto a la población eran adultos jóvenes algunos y otros ya mayores que en muchos de los casos no continuaron con prácticas como la lectura o la escritura, sólo una minoría tenía la costumbre de leer o escribir que les permitió enriquecer sus recursos simbólicos. El grupo mayoritariamente se caracterizaba por tener saberes empíricos o manuales, y esto resulta interesante porque es justamente uno de los motivos que les hacía pensar en esa supuesta incapacidad intelectual, que en el aula se traducía en “no puedo”. Ellos estaban convencidos que algunas cosas, sobre todo de trabajo manual podían aprender, pero estudiar no, eso no era para ellos.

Otra cosa que aparecía mucho al inicio es la mirada que tenían de sí mismos y, sobre todo de su deserción escolar. El hecho de haber estado mucho tiempo fuera de una práctica educativa, hace que la misma se vea como imposible, porque también ahí se juegan las representaciones, ideas o fantasías que cada uno tenía con respecto a estudiar. La edad entonces en muchos casos aparecía como una imposibilidad “ya no estoy para eso”.²⁷

Es importante destacar que ésto generó una interesante heterogeneidad en el curso ya que hay quienes comenzaron desde el proceso básico de lecto - escritura, junto con otros que tenían una parte de su secundario cumplido no hace demasiado tiempo.

Pero en todos, este distanciamiento ha producido una imagen de fracaso que en un principio les impedía confiar en sus capacidades y conocimientos previos. Muchos vivían esta falta de estudios formales como una cuenta pendiente o lo relacionan con una suerte de fracaso personal.

Características estructurales

Teniendo en cuenta lo antes mencionado de la población a la que se dirige este proyecto, el Pad funciona de una manera particular.

Este proyecto adapta el modelo de Bachillerato a Distancia a las necesidades de los operarios, instituyendo una dinámica semi-presencial con un docente a cargo del proceso de aprendizaje y un tutor psicopedagógico a cargo de la coordinación general

27 - Entrevista Fabiana Romero, docente del área de ciencias sociales durante todo el proyecto y parte del equipo de tutores psicopedagógicos sobre el final, 2008 – 2009.

del proyecto a través del acompañamiento, contención y asesoramiento del grupo.

Al ser semipresencial se garantiza un primer abordaje de los contenidos, a través del contacto directo con una figura orientadora a quien referir las dudas, formalizando un cursado regular que varía entre 4 u 8 clases según la complejidad de cada materia. El hecho de que haya trabajo constante en el aula posibilita la conformación de grupos, elemento central en el proceso de aprendizaje ya que funciona como marco de contención y desarrollo para los alumnos.

Existen dos aspectos metodológicos centrales en el desarrollo de este proyecto que lo potencian enormemente:

Primeramente, el hecho de que las clases se dictan en las instalaciones de la empresa o en sus ingresos. En el caso de San Nicolás el Cursado es en el edificio de la FLB, ubicado justo frente al acceso principal de la planta. En Ensenada en un centro de Formación profesional que posee la empresa en su terreno lindero y en Florencio Varela, se dicta en las salas de capacitación que existe dentro de una de las naves de producción.

El segundo factor que es clave, es la conformación de 4 turnos de cursado en los que se repite la misma clase. Este esquema permite que los alumnos puedan participar de las clases sea cual sea el horario que estén cumpliendo en la planta, inmediatamente antes o después de su turno de trabajo: 2 veces a la semana, en una amplia franja horaria, de 11:30 a 21:30, en los siguientes turnos:

- **1er turno:** De 11:30 a 13:30 (para aquellos que ingresan a planta a las 14 hs.)
- **2do turno:** De 14:30 a 16:30 (para quienes salen de planta a las 14 hs)
- **3er turno:** De 17 a 19 hs (para los que cumplen turno fijo hasta las 17 hs)
- **4to turno:** De 19:30 a 21:30 (para aquellos operarios que ingresan a las 22hs.)

El tiempo entre turnos está disponible para ser utilizado por los alumnos para consultas con los profesores o el tutor.

“Teníamos la ventaja de que con el modelo de trabajo se podía romper con la barrera del espacio/tiempo, de quitar la necesidad de asistir a clases diariamente, que era uno de los principales factores de posible deserción. Varios de ellos habían intentado seguir con sus estudios pero los primeros frenos fueron la distancia y sus rotaciones, lo cual los dejaba nuevamente fuera del sistema, en algunos casos generando una nueva frustración, ya que no veían que el problema no era su capacidad sino que el sistema de escolarización es presencial.

Por otra parte, este sistema tenía un problema, por ser dentro de la fábrica, podía prestarse a confusión que todo se desarrolle en el mismo espacio. Esto era importante tenerlo en cuenta a la hora de entrar en el aula, porque debía quedar claro que quienes eran jefes en planta no eran quienes dirigían el grupo ni las clases, como así tampoco las diferencias de empresas iban a ser tenidas en cuenta para diferenciar en algo a los alumnos. Más de una vez me he encontrado con supervisores que inten-

taban direccionar la clase, o bien los grupos de trabajo, cosa que tuve que ir trabajando para generar mediante diferentes estrategias la posibilidad de que todos puedan sentirse iguales dentro del aula.”²⁸

Rol del Tutor

Otro de los aspectos importantes de este proyecto es la figura del Tutor Psicopedagógico. Su tarea es la coordinación general del proyecto dentro de cada planta y es la “cara visible” del Pad frente a los alumnos.

La relación del tutor con la empresa, la FLB, el IRS, los docentes y los inspectores de la DIPREGE, permite allanar obstáculos, a través de una mirada integral de la situación y un mayor nivel de respuesta a los emergentes que surgen en cada uno de los diferentes frentes que se deben gestionar estratégicamente.

Su función tiene como principales objetivos acompañar a los alumnos durante el momento de cursado, interiorizarse de los motivos de inasistencias y ayudar al alumno que así lo requiera, al concluir el dictado de clases y le hayan quedado dudas.

También debe interiorizarse en caso de abandono, los motivos del mismo e intentar que el alumno retorne a sus estudios.

Es el responsable de mantener una comunicación constante con los alumnos sobre el inicio y finalización de las clases, fechas de exámenes, etc. Pero también realiza la selección de los docentes, con quienes luego debe mantener una comunicación constante en caso de problemas particulares de algún alumno por contenido o personal, en cuanto al inicio y finalización de las clases, fechas de exámenes, etc.

Finalmente un elemento central tiene que ver con informar a los docentes el momento en que se encuentra el grupo dentro del proceso, previo a su comienzo de dictado de cada materia, para que el mismo pueda planificar sus clases acorde a la situación específica en la que los alumnos se encuentran.

Rol del Docente

Los diferentes profesionales que son convocados para dictar las clases orientadoras dentro de este proceso, en general cumplen una serie de requisitos que son fundamentales para el éxito del paso de cada materia.

Primeramente el perfil está apuntado a personas con gran capacidad de adaptación a procesos educativos particulares, es decir por fuera de las instituciones escolares tradicionales. La población con la que trabajan requiere un esfuerzo profundo de reconocimiento y comprensión de la situación y del contexto.

28 - Ídem anterior.

De esta manera suelen acercarse educadores jóvenes o personas con trayectoria en el campo de la educación no formal o informal (con la formación y la capacitación necesaria para el dictado de los contenidos específicos). Se aclara esto ya que muchas veces se priorizaron docentes flexibles y predispuestos a crear nuevas estrategias, formas de acercamiento y trabajo de contenidos, por sobre profesionales con un alto grado de formación en contenidos puntuales.

También la disponibilidad debe ser amplia, ya que los días en que se dictan las clases las jornadas son de más de 10 horas continuadas, y los tiempos de planificación, desarrollo de actividades, exámenes, etc., son largos.

Su función específica puede sintetizarse en:

- Resolver las dudas de los alumnos que así lo requieren en clase y en los horarios entre turnos.
- Desarrollar las estrategias de clases necesarias para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos.
- Planificar clases acorde a la población con la que se está trabajando.
- Difundir diversas técnicas de estudio.
- Comunicarse constantemente con los tutores en caso de problemas de algún alumno por contenidos o cuestiones personales.
- Interiorizarse sobre el momento del proceso educativo en el cual se encuentren los alumnos, antes de comenzar el dictado de la materia.
- Elegir los contenidos fundamentales a ser dictados en clase, en supervisión con el IRS.
- Diseñar propuestas de examen que luego serán revisadas por IRS.
- Acompañar a los alumnos en las mesas de exámenes.

Por todo esto, las clases en donde se profundizan los contenidos más importantes de las materias, se dictan teniendo en cuenta que los alumnos llevan muchos años sin hábitos de estudio, o sin ejercitar la lecto-escritura. Los profesores apuntan a trabajar los contenidos de una manera que se relacionen con lo cotidiano de los alumnos, para que puedan aprehenderlos, manipularlos, apropiarse de ellos, y repensarlos críticamente.

Breve reseña de los fundamentos de la propuesta²⁹

29 - Extraído del Documento de fundamentación del Pad original, presentado a la empresa para el inicio del proyecto. 2004.

Inicialmente el Pad, se pensó desde una posición con respecto a la educación como un derecho que debe estar al alcance de todos, sin distinción de clase social ni formaciones previas.

Se proponía ya desde sus primeros fundamentos una educación problematizadora, alejada de modelos bancarios, aclarando por ejemplo que *“el conocimiento se construye con el aporte de todos, es decir que los sujetos, tengan la edad que tengan, tienen algo para decir. Ese “algo” para decir es justamente el aporte de ellos, y por parte del docente, su labor es completar la construcción, de manera que la teoría sea articulada con la práctica de cada uno de los educandos.”*

Se puede inferir por lo tanto que la categoría de diálogo de Paulo Freire, donde la praxis es central en el proceso educativo, estaba presente ya en la fundamentación original de la propuesta.

Pensando en cómo se conceptualizaba el proceso se proponía que *“el aprendizaje es logrado cuando la persona se apropia del concepto, es decir que a partir de lo transmitido y de lo que el sujeto piensa, se genere un encuentro que pueda dar lugar a construir una idea o nueva forma de pensamiento”*, y esto era clave, ya que desde el campo de comunicación / educación se define un proceso de aprendizaje, justamente lo que se busca es transformar la práctica cotidiana del sujeto modificándola o reafirmandola de una forma más fundamentada.

Entonces ya en sus fundamentos originales el Pad planteaba que *“no se aprende por acumulación de contenidos sino por una problematización de los mismos, razón por la cual se deben respetar los tiempos subjetivos de cada persona para en forma gradual articularlos a una práctica educativa tradicional.”*

Otro punto clave es la afirmación de que *“toda acción pedagógica deber ser llevada a cabo atendiendo a la población con la cual se está trabajando.”... “Los alumnos son considerados como sujetos activos, esto quiere decir que son sujetos con mucha experiencia de vida y saber práctico, cuyo conocimiento será articulado con los contenidos teóricos –prácticos de todas las materias.”* Esto implica que el reconocimiento del mundo cultural de los sujetos, se disponía como otra clave de trabajo, que luego será utilizada, por lo menos en la gestión de las plantas de Ensenada y Florencio Varela, como un elemento central de apoyo para la construcción de un modelo de intervención de docentes y tutores.

Es por ello que *“se entiende este proyecto, como un proceso educativo, el cual incluye, la recuperación de los hábitos perdidos, la orientación por parte de los docentes de técnicas de estudios, la confección de guías para realizar en clases por fuera de los manuales, y el acompañamiento de los alumnos para puedan expresarse de manera oral y escrita.”* Es decir que el punto de partida estaba claramente articulado a las necesidades de los sujetos con quienes se trabajaría y por lo tanto a su realidad.

Finalmente se aclara que es necesario *“romper con los estereotipos producidos por la deserción escolar”*, ya que es importante un trabajo que logre un reposicionamiento del sujeto frente al aprendizaje, dejando su paso anterior por otros sistemas educativos en segundo lugar, para que no lo inhabiliten a enfrentarse con todas sus herramientas disponibles a este nuevo desafío.

Objetivos Generales

“Este proceso educativo tiene como finalidad desarrollar una propuesta adaptada a una población específica de adultos, caracterizados por una pérdida de hábitos en lecto escritura, y por una marcada tendencia a creer que son ignorantes y que no pueden estudiar.” Desde el inicio del proyecto se sostuvo que esa falta de confianza (miedo a un nuevo fracaso-frustración) son rótulos subjetivos, producto de las deserciones y del mal llamado fracaso escolar.

Es decir que es la introyección de la experiencia fallida la que genera eso, y sobre todo su raíz en contextos particularmente adversos (la mayoría comenzaron a trabajar desde muy jóvenes o aun siendo pequeños) lo que explica el hecho de que no hayan estudiado. Partiendo de que quienes pueden sostener un ritmo de trabajo en una industria como Siderar, claramente se encuentran en condiciones psicofísicas de culminar sus estudios secundarios, es desde donde se los comenzó a interpelar y desde allí a trabajar en la conformación de una idea del “yo sí puedo”.

Otro objetivo clave en la conformación de la propuesta estaba puesto en *“el respeto de la condición de Adultos y de no ser interpretados desde modelos conceptuales desarrollados para niños o adolescentes.”* Es muy común encontrar esta confusión y aunque se intentó evitar, como se verá más adelante en algunos casos no pudo ser cumplido por parte de docentes o inspectores de la DIPREGEP.

Finalmente el Pad, *“tiene como objetivo la conformación de un espacio de aprendizaje significativo que posibilite a los alumnos reflexionar sobre sus propias prácticas tanto personales como aquellas vinculadas a su trabajo.”* Esto marcó no sólo una necesidad de problematizar con ellos su historia y formas de pensar o entender el mundo, sino también recuperar muchos de los procesos de su trabajo y sobre todo en el área de las materias de electromecánica, parte de lo que ellos hacían para abordarlo con el docente desde los nuevos contenidos propuestos.

Módulos de trabajo propuestos

El proyecto se diseñó con cuatro módulos, o etapas, cada una pensada para ir afianzando determinadas cuestiones y resolviendo problemáticas que se suponían irían surgiendo. Obviamente el desarrollo y la ejecución de la propuesta fue modificándose y con el paso del tiempo y de la intervención concreta de alumnos, docentes, tutores y personal de la empresa, parte de lo planificado fue cambiando.

La primera de estas etapas se denominó **MÓDULO CERO**:

Esta instancia fue pensada como introductoria y agregada a lo que luego sería el desarrollo de las asignaturas previstas en el plan de estudios. La idea principal era tener un espacio de entrenamiento de aproximadamente dos meses, donde poder empezar a funcionar concretamente pero sin el dictado de las materias obligatorias y así lograr que los alumnos puedan conocer el programa y su dinámica.

También con esta instancia se pretendía que se pudiera trabajar, antes del inicio formal, las diferentes técnicas de estudio y así preparar a los estudiantes para los nuevos desafíos.

Otro elemento central era construir espacios de diálogo entre alumnos, docentes y tutores para posibilitar la construcción de los primeros pasos en la gestión, permitiendo a todos los actores involucrados plantear dudas y obtener respuestas.

También era importante que se pudiera ya desde un funcionamiento cotidiano, conocer las primeras fortalezas y debilidades de la propuesta, como para comenzar a hacer algunos ajustes finales antes del inicio formal.

La Dinámica del cursado propuesta fue la siguiente:

- 2 clases presenciales de cada área.
 - o Tecnología.
 - o Ciencias sociales.
 - o Ciencias exactas.
 - o Espacio de Tutoría.
- En cada clase se trabajó para que se conocieran el docente, el tutor y el alumno.
- Se realizaron actividades elementales en clase, individuales o grupales, con evaluación.
- Al final de las 2 clases del área, el docente y el tutor debían emitir un diagnóstico de la evolución del aprendizaje, alentando al alumno a iniciar el Módulo 1 o complementar con otras actividades el cursado del Módulo 0.

Todo este trabajo apuntaba a lograr entre otras cosas, cuestiones básicas pero necesarias como asistencia y puntualidad, compromiso o el reconocimiento de técnicas de estudio acordes a cada materia.

También se propiciaba la búsqueda de apoyo familiar y de otros compañeros para formar pequeños grupos.

Todo esto enfocado específicamente como un entrenamiento para comenzar el

Módulo 1. Por ello, lo que se esperaba finalmente del alumno al finalizar esta primera etapa era que:

- Haya asimilado los horarios en el espacio áulico.
- Sea responsable y se comprometa con el proceso.
- Asimile las Técnicas de estudio.
- Haya logrado conformar grupos de estudio en las clases.
- Haya logrado acercarse a la realidad educativa, adaptándose a las consignas en clases y a las diversas posibilidades de rendir exámenes.
- Haya logrado articular la teoría con su práctica específica.
- Haya realizado sus primeras prácticas de expresión oral y escrita.

Finalmente la aprobación del módulo cero tuvo que ver con un juicio responsable del grupo docente, acerca de las condiciones y situaciones personales puestas de manifiesto por el alumno en el transcurso de las clases y las evaluaciones, para poder iniciar el cursado.

Módulo o nivel I:

Se entiende por módulo o nivel 1, el nivel de inicio en la práctica educativa, siendo éste considerado básico en los contenidos de las materias pertenecientes al mismo.

Las mismas son:

- Educación Cívica.
- Historia y Geografía I
- Problemática Social Contemporánea
- Informática I
- Inglés I
- Lengua y comunicación I
- Matemáticas I
- Políticas de Educación Sanitaria

En el módulo 1 ya se buscó lograr que el alumno se familiarice con los contenidos de las diferentes materias, que comience a desenvolverse en las mismas y que logre establecer grupos de estudio. Paulatinamente se propiciaba también generar debates para posibilitar la participación de a poco de todos.

También se avanzó en recuperar los hábitos de la práctica educativa, en la asistencia a clase, en la lecto-escritura y sobre todo en comenzar a trabajar sobre la situación de examen, para que el mismo no sea sentido como una situación negativa, sino como un momento más y necesario dentro del estudio.

Módulo o nivel II:

En el módulo 2 ya se buscó comenzar a desarrollar competencias de comprensión y expresión. Dichas competencias se esperaban desarrollar de manera gradual y res-

petando los tiempos subjetivos.

Las materias son:

- Educación para la salud I
- Recursos Naturales I
- Historia y Geografía II
- Informática II
- Inglés II
- Lengua y comunicación II
- Matemáticas II
- Psicología.
- Biología
- Bioética
- Física

Los objetivos de este módulo estaban puestos en lograr que de manera gradual se desarrollaran las competencias previstas para cada área y se consolidaran estrategias que permitieran la mayor participación posible.

Aquí se esperaba lograr ya concretamente que el examen sea sentido como un momento más dentro del proceso educativo.

En esta instancia era central también, afianzar una mirada en los estudiantes que permitiera relaciones entre los contenidos de las diferentes materias.

Módulo o nivel III:

Es el nivel donde se concluyó con el proceso, para el cual se esperó desarrollar las competencias de comprensión y/o expresión acorde a la realidad educativa de cada alumno pero sobre una base común.

Se exigieron competencias de análisis, redacción, interpretación, etc., acorde a cada materia específica y se debió establecer relaciones entre contenidos y diversas posiciones teóricas de distintas asignaturas.

Se requirió también una mayor abstracción de los temas a tratar y una soltura en cuanto a la expresión verbal y/o escrita en las instancias de evaluación.

Las materias son:

- Educación para la salud II
- Recursos Naturales II
- Informática III
- Inglés III
- Lengua y comunicación III

- Matemáticas III
- Bioética
- Educación para la salud 3
- Sociología
- Primeros auxilios y bioseguridad
- Cultura y Salud
- Metodología de la investigación

Complemento en Tecnología

Lo anterior se articuló con las materias de electromecánica que se dictarían en paralelo, haciendo los alumnos intercalasen exámenes de una y otra orientación en un encuentro semanal para las materias del bachillerato (orientación salud y medio ambiente) y uno para las materias de electromecánica (título de auxiliar de técnico electromecánico avalado por la Universidad Nacional de Rosario).

Los cursos en este caso fueron:

- Rodamientos
- Interpretación de Planos Mecánicos
- Mediciones Eléctricas
- Mediciones Mecánicas
- Introducción a la Electricidad
- Interpretación de Planos Eléctricos
- Electrónica básica
- Elementos de Maquinas
- Ajuste y Tolerancia
- Alineación de Ejes
- Neumática
- Lubricación Básica

La modalidad de Evaluación: Fundamentos y Metodología

*“Partimos de la base de entender las evaluaciones como una instancia más dentro del proceso de aprendizaje, y no como un hecho aislado en búsqueda de un resultado. De ésta forma también se tiene en cuenta que no es tomado de la misma manera por cada alumno. Sabemos que inevitablemente es una situación para ellos por demás estresante, en el sentido que ponen a prueba, si es verdad que pueden o no, y que el resultado negará o reafirmará su condición de supuesto ignorante.”*³⁰

Para poder romper con el estereotipo que en general se tiene sobre las instancias examinadoras, se planificaron estrategias para los dictados de las materias. Esto se realizó de modo constante, construyendo y reconstruyendo tácticas, desde la práctica de los sujetos involucrados, antes, durante y después de cada evaluación.

30 - Ídem 28

“El acompañamiento en el examen es estrictamente operativo, con esto se descarta la idea de que se dan respuestas.

*Se acompaña, de manera que la persona pueda producir su respuesta, para que el mismo se escuche y luego la pueda escribir; se acompaña a que pueda vencer sus propios temores, ansiedades e inseguridades.”*³¹

Esto se aclaraba, ya que era muy común que el docente o el tutor dialogaran con el alumno en el examen, ante una consulta o llamado para que pueda reflexionar y en muchos casos sentirse confiado en su respuesta y escribirla.

*“La planificación de los exámenes está acorde al nivel de cursada, es así como se van complejizando de preguntas cerradas a respuestas abiertas, de múltiple opción a justificaciones, desarrollando cada vez más la capacidad de comprensión y expresión de los alumnos. Es necesario tener en cuenta que el lugar de alumnos seguros de sí mismos, responsables, capaces de leer un examen y responderlo completamente solos, en base a elaboraciones propias y lecturas críticas del material trabajado en clase, es un punto de llegada y no de partida. No sólo por la necesidad de ejercitación de diferentes habilidades psico físicas, sino también por la difícil tarea de volver a construir una subjetividad en torno al “ser estudiante” y una certeza de que aún es tiempo y se puede cumplir con esa deuda pendiente de terminar los estudios.”*³²

Volviendo a proponer el aprendizaje como un proceso, era condición sine qua non tomar como punto de partida el de los alumnos, y no una definición abstracta elaborada a partir de parámetros generales que suelen desconocer y dejar de lado las múltiples diferencias que podemos encontrarnos a la hora de abordar un proceso de formación de sujetos como el que aquí se describe.

Es por ello que de acuerdo con los criterios pedagógicos anteriormente mencionados se acordó que los puntos básicos de la evaluación pueden resumirse en:

- 1. La planificación de exámenes de tipo semiestructurados, pasando gradualmente a exámenes abiertos.*
- 2. La complejización de las evaluaciones se concreta lentamente en forma y contenidos, acorde al nivel de cursada.*
- 3. Las evaluaciones contienen 10 preguntas exceptuando en el Nivel II –III las de Ciencias Sociales que tendrán menos y serán de redacción amplia.*
- 4. Hay diferentes temas para cada turno. Siendo en total 8 temas.*
- 5. Se califica con nota 1(unos) a 10 (diez).*

31 - Extraído del documento de Plan Institucional de Evaluación, presentado al Inspector del Florencio Varela en el año 2006.

32 - Ídem anterior

6. *Es aprobado aquel que sea calificado con 7(siete) o más y desaprobado aquel que califique con menos de 7 (siete).*

7. *Se considera como excepción, aquel alumno que en el examen haya cumplimentado el 60 por ciento (o más) de las respuestas de manera correcta y haya asistido a las clases y participado en las mismas de manera oral y/o a través de trabajos prácticos escritos; pudiendo calificarlo con nota 7 (siete).*

8. *Son excepciones sólo los casos anteriormente expuestos. Y esta excepción se establece, dadas las características de la población con la que se trabaja, porque debido al cargo que ocupan hay momentos en que poseen mayor carga horaria laboral.*

9. *Siempre se presenta a la mesa examinadora, como mínimo un docente del Área, acompañado de otro.*

10. *El docente que acompañe puede corregir los exámenes sólo si es supervisado por el titular del área correspondiente.*

11. *La calificación de las preguntas y/o ejercicios a resolver, es: menor puntaje aquellas preguntas que requieran menores competencias y con mayor puntaje aquellas que requieran de un uso de mayores competencias (análisis, desarrollo, redacción, interpretación, etc.).*

12. *Los exámenes mantienen una lógica según la cual el conocimiento se construye de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo novedoso, como así también su corrección.³³*

“Con respecto a las evaluaciones siempre me resultó interesante y se me presentaba cómo interrogante, cómo esa práctica alejada de la cotidianidad de los alumnos -algunos hacía más de veinte años que no se enfrentaban a una situación de examen- se materializa en el aula. Previo a los primeros exámenes lo que más se trabajaba eran los miedos y ansiedades, ya que para ellos era poner a prueba su capacidad, por lo cual era fundamental tenerlo en cuenta para que puedan abordar la situación.

En uno de los exámenes, siempre lo recuerdo, porque observando vi a uno de los muchachos de Varela, trabado, miraba la hoja, la cara bordó y transpirado, era uno de los muchachos que escribía muy bien es decir no había perdido ese hábito, y más de una vez se lo había hecho saber, le digo Eduardo ¿qué te pasa?, no puedo, me contesta. Yo le dije si vos podes y sabes escribir, una hoja no puede más que vos, y se largó a escribir. Acompañar a esta persona que se había trabado y que logró escribir con tal fluidez me emocionó por él y porque entendí que estaba haciendo bien mi trabajo.³⁴

33 - Ídem anterior.

34 - Ídem 28

- ANÁLISIS -

En este capítulo, comenzamos con la instancia de descripción y análisis del Pad. Como ya ha sido explicitado, este proceso partió de nociones teórico conceptuales iniciales que estaban presentes en su diseño y que a continuación desarrollaremos. Se aplicó en ese marco una modalidad de gestión político institucional, que partió desde una perspectiva pedagógica, una estrategia de comunicación y una lógica organizacional.

Para ello, se avanzará en realizar un registro de la gestión educativa y se trabajará en la objetivación de las perspectivas teóricas y metodologías iniciales que fueron necesarias para su implementación.

También se analizan y sistematizan las interpelaciones y reconocimientos entre las subjetividades participantes del proceso educativo, relevando nudos y problemáticas del proceso comunicacional / educativo a modo de diagnóstico.

Finalmente la intencionalidad apunta a elaborar a partir de esta práctica sistematizada y analizada una propuesta política, teórica y metodológica desde la trama de comunicación y educación para la planificación y gestión de procesos educativos, en el marco del sistema productivo.

Es importante destacar en este punto que el enfoque que aquí se toma para el análisis, tiene que ver específicamente con la Gestión. Y esto responde principalmente a que ésta es una tesis de la maestría PLANGESCO, pero también porque creemos que es desde allí desde donde se podrá organizar la información, describirla y analizarla pero también contrastar los logros y los errores cometidos, las falencias en el proyecto y las potencialidades desatadas.

Es por ello, que se toman como cuestiones relevantes los puntos de vista organizativos, económicos y educativos. Se apunta a comprender desde la gestión, las dimensiones políticas, pedagógicas y comunicacionales del proceso, como tres registros que poseen características propias, pero que a su vez están interrelacionados entre sí.

Es decir que la propuesta en esta instancia es retomar la noción de complejidad, para poder sostener un análisis donde se separen algunos componentes (como operación puramente analítica que permita describirlos y comprenderlos), pero teniendo clara conciencia de que la intención es construir una mirada que dé cuenta de estas tres dimensiones, sus particularidades, sus interrelaciones y por supuesto, de lo que aunque no centralmente, se encuentre vinculado a ella.

El desafío entonces, es sostener a lo largo del análisis, tres registros activos, funcionando como articuladores de una mirada que pretenderá desentramar la práctica sin aislar sus partes como si fueran compartimentos estancos, que intentará mirar una por una diferentes dimensiones, pero que en ese interjuego de cerrar el foco y luego abrirlo pueda volver a vincularse con los elementos que la condicionan y performan. En esta línea, se abordan cuestiones vinculadas a la relación del Pad con la empresa, al perfil de los profesionales que lo gestionaron y el de los alumnos y se intenta recuperar las perspectivas base de comunicación y educación.

Se rastrea también aquí, el proyecto político que subyace a la propuesta educativa, los objetivos de la empresa, los del grupo que gestionaba el Pad y las perspectivas conceptuales y metodológicas que dieron los marcos para comprender y sostener los modos de trabajo desarrollados.

Para dar cuenta de estos procesos, se hace necesario repasar como era el organigrama de trabajo y el perfil de los profesionales por área, recuperando la propuesta pedagógica inicial y sus contenidos educativos.

Con estos materiales, se intenta sistematizar la experiencia desde lo sucedido, con una mirada puesta en la gestión, para comprender profundamente las claves de trabajo en lo acontecido, reflexionar sobre ellas y proponer los conocimientos de aquí surgidos para repensar futuras políticas públicas educativas orientadas al sistema productivo y sus trabajadores.

ETAPA INICIAL: APERTURA Y PRIMER AÑO.

Gestión institucional y administrativa

La Apertura del Pad 05, fue precedida por una serie de negociaciones que se llevaron adelante entre la Fundación Fray Luis Beltrán y la Empresa. Luego del éxito de inscripción y continuidad en el año 2004 del servicio educativo abierto en San Nicolás, el equipo que gestionaba ese proyecto decide impulsar su apertura en otras plantas. De allí surge primero la alternativa de llevar la propuesta a la planta de Ensenada y al poco tiempo se agrega la de Florencio Varela.

En los primeros meses del 2005, se realizaron charlas informativas en cada una de estas sedes para los interesados, coordinadas por el equipo de San Nicolás (una psicóloga y dos estudiantes avanzadas de psicología quienes se desempeñaban como Tutoras Psicopedagógicas desde la apertura en la sede San Nicolás) y por Sebastián Kerker, Licenciado en Recursos Humanos y Analista Senior, responsable de la organización y gestión del proyecto en toda su extensión por parte de Ternium Siderar.

También se acompañó este proceso con una fuerte comunicación interna de la apertura del ciclo lectivo en estas plantas, a través de carteleras, correos electrónicos a los jefes de sector y difusión en los diferentes medios de comunicación interna de la empresa (intranet, revista institucional, etc.).

En ese mismo momento se comenzó a organizar el equipo local, que tendría sede en la ciudad de La Plata, por su potencial para contratar Docentes y su cercanía a las plantas.

El proyecto finalmente en las Plantas del Sur (Ensenada y Florencio Varela) inició en Mayo de 2005, con lo que se denominó módulo cero.

El proyecto político institucional, estaba vinculado con dos elementos que desde la

empresa se ponderaron para tomar la decisión de avanzar con el Pad en otras plantas por fuera de San Nicolás.

El primero tuvo que ver con poder capacitar a los operarios para estar preparados para los cambios tecnológicos que venía sufriendo la empresa, sobre todo en los sectores de producción. El cambio a líneas automatizadas, la modificación de los sistemas de gestión y mantenimiento, pero por sobre toda las cosas la entrada de la informática en casi todos los procesos productivos, hacía necesario predisponer al operario a seguir aprendiendo, a ser permeable ante los nuevos desafíos. Y en esto el Pad, se planteaba como una alternativa que posibilitaría un reposicionamiento fuerte del sujeto ante lo no conocido, y por lo tanto una mejor predisposición al tipo de contexto en el que se encontraba inmerso.

Por otra parte, la posibilidad de contar con un número mayor de operarios con secundario cumplido, o en proceso, le permitía planificar una oferta de capacitación para el personal de mayor complejidad y que poseyera un punto de partida diferente, al que tiene cuando se encuentra con sujetos que hace tiempo están fuera del sistema educativo y solo accedieron a educación primaria.

Finalmente, creemos que estas dos cuestiones se articulan con la misión que la empresa plantea en su Web, donde reconoce que la formación de los recursos humanos es una de las estrategias centrales que toma para sí, y desde allí también apuesta a su crecimiento y expansión.

Este proyecto político institucional se planteó con **una lógica organizacional inicial**. Ésta permitió una forma organizativa, que se detalla a continuación en un organigrama de trabajo con el que se llevó adelante la implementación del proyecto, sin demasiados cambios posteriores.

Teniendo en cuenta que el proyecto depende directamente de dos organizaciones, Siderar y la Fundación Fray Luis Beltrán, en cada una se puede identificar un responsable. Por la empresa, Sebastian Kerser y por la fundación Aníbal Páez.

Luego, para el proyecto en plantas del Sur, había una coordinación a cargo de Sol Victoria Páez, estudiante avanzada de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Cada planta poseía un tutor psicopedagógico, quien a su vez direccionaba la tarea docente.

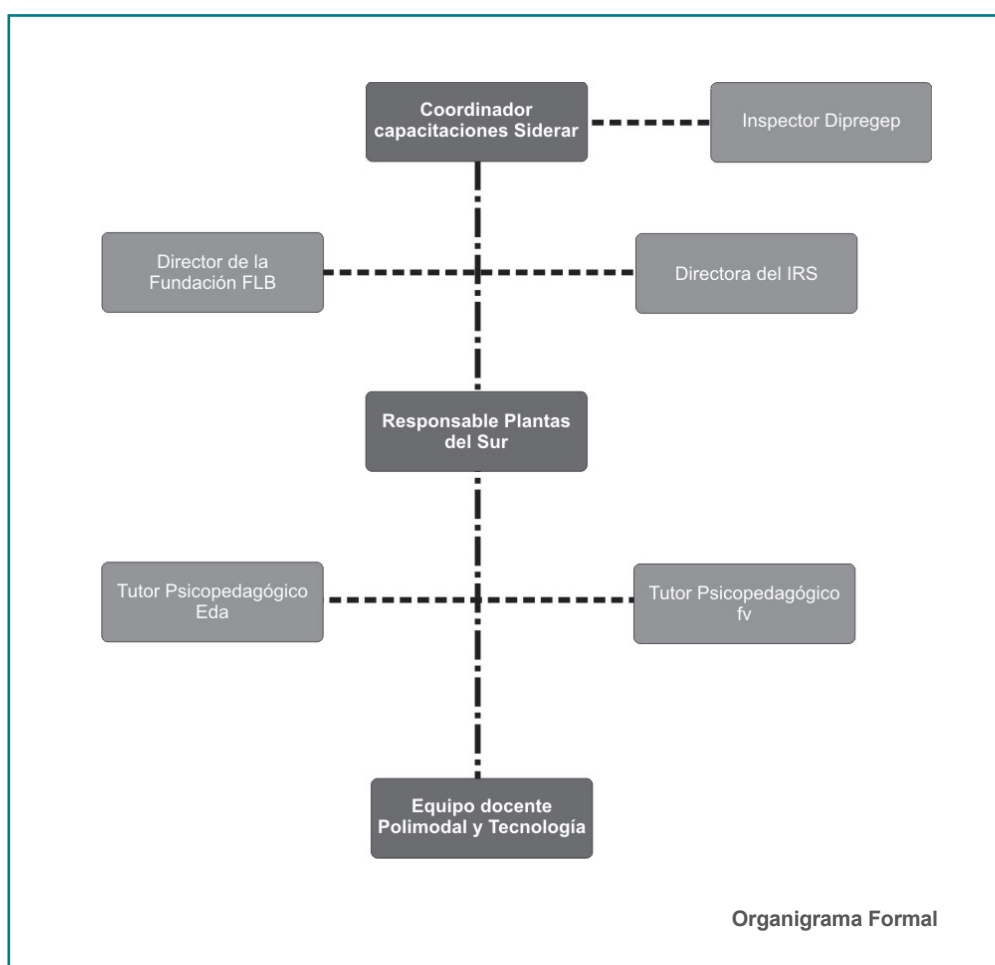
En la práctica, el equipo se terminó conformando entre la coordinadora y los tutores, como un grupo horizontal que pudo avanzar en una resolución colectiva de un modelo de trabajo. Entonces más allá de la formalidad donde existía una coordinadora para las dos plantas y un responsable de cada una, lo que se fue construyendo, fue un esquema donde se logró pensar como una unidad el proyecto y desde allí elaborar estrategias para cada planta (muchas veces comunes, en algunos casos como se verá, diferentes).

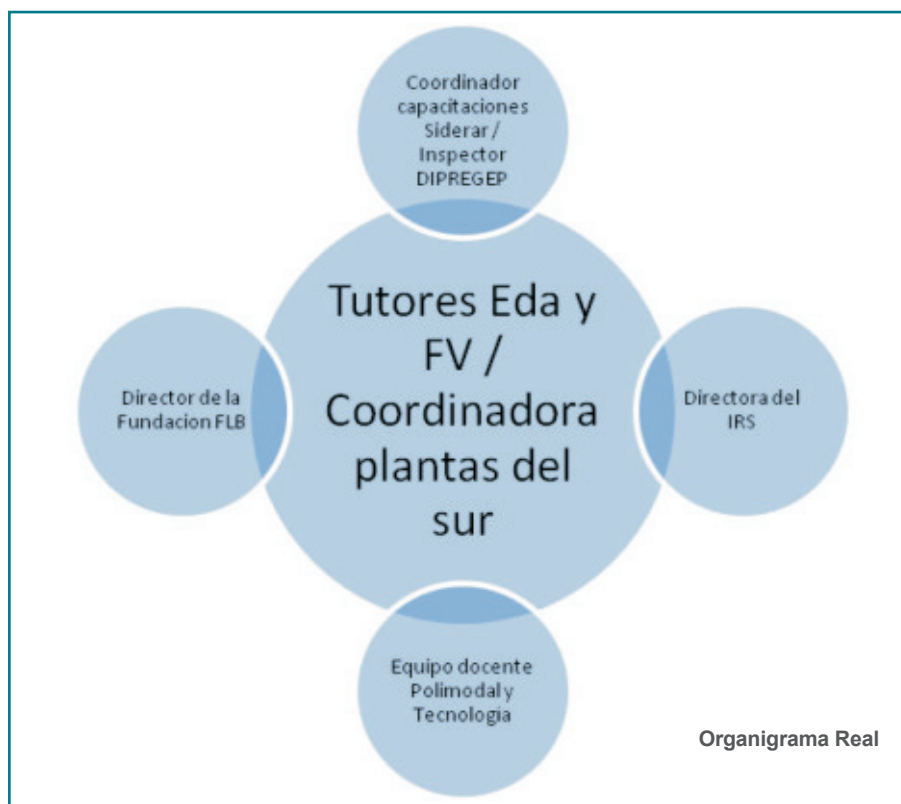
La administración de los recursos económicos estaba a cargo del referente de la Fundación, quien negociaba todo lo que tenía que ver con cobros y pagos con el referente de la empresa.

Paralelamente la gestión administrativa para el funcionamiento cotidiano (pase de notas, asistencia, pedido y entrega de materiales, etc.) estaba también a cargo de los tutores.

Por lo tanto, para clarificar el funcionamiento del Pad se proponen dos organigramas: uno que denominaremos como formal y otro como real. El primero tiene que ver con la idea inicial de trabajo y sobre todo de toma de decisiones.

El segundo, aunque no desde el inicio, fue el organigrama real dado que como aquí se verá, el grupo conformado por los tutores de las plantas y la coordinadora, fue consolidando cada vez más poder para guiar el proceso y así transformar una estructura de gestión piramidal, en un trabajo colectivo con un eje articulador puesto en la tutoría.





De esta forma la participación de los diferentes actores fue articulándose cada vez más y relacionándose con lo establecido desde las tutorías y así empresa, fundación, IRS o inspectores generalmente para cualquier requerimiento o solicitud, recurrían a los coordinadores quienes interrelacionaban a los diferentes participantes.

Es interesante para entender este proceso de funcionamiento entre un organigrama formal y uno real retomar las reflexiones de Sol Páez (Coordinadora general):

“El principal desafío era conformar un equipo de trabajo, pensando en la distancia que nos separaba concretamente; entre nosotros, de los alumnos y de las instituciones que formaban parte del proyecto.

Los 3 tutores, ingresamos con perfiles diferentes, desde experiencias diferentes, a un proyecto que estaba por construirse. Debíamos tomar una posición activa para que el proyecto funcione, porque no había modo de sostener la propuesta sin una implicación rápida y un accionar constante.

La única experiencia similar transcurría a kilómetros de distancia, en San Nicolás y las plantas del Sur tenían una población con una conformación diferente y un espacio de desarrollo distinto.

Tuvimos que acomodar cuestiones administrativas y diseñar un proyecto de inclusión de los alumnos para que pierdan el temor a cursar y que se conformen como grupo a fin de acompañarse mutuamente a la hora de sostener la cursada. Todo esto mientras nos conocíamos y transformábamos en un equipo de gestión”.

La gestión de la comunicación para la toma de decisiones, estuvo basada en el diálogo. No necesariamente implica esto una horizontalidad en la conducción ni un proceso sin instancias de negociaciones, complejidades y tensiones, sino más bien el reconocimiento del necesario intercambio entre los docentes y los tutores, entre alumnos y docentes, entre el equipo de coordinación y los Jefes de la empresa y la fundación, etc.

Un elemento que se puede reconocer, es que ante este espacio de intercambio abierto a partir de reuniones de equipo con docentes y tutores, lugares de encuentro entre los coordinadores y los referentes de Siderar y la fundación, se logró generar un modelo de gestión que no se acercaba en muchos aspectos a lo que se veía en el contexto de la empresa donde se enmarca el proyecto.

Un organigrama verticalista, tamizado por una perspectiva de comunicación dialógica, dio como resultado un trabajo colectivo y compartido, donde los tutores se transformaron en facilitadores del proceso a partir de ser quienes dialogaban permanentemente con todos los actores involucrados directa o indirectamente en el proyecto. Así un esquema pensado con una cadena de mando unidireccional, se fue transformando en una comunicación en red, con un nodo articulador.

En el desarrollo del proyecto, en sus bases, la propuesta contiene un modelo verticalista de gestión, en la práctica se armó participativo y de carácter más asociativo. Este modo que se logró, como se verá más adelante, tiene que ver con condiciones específicas de trabajo, perfiles de los profesionales, estrategias de gestión dadas al reconocer el espacio abierto y no controlado por la empresa.

Como primera síntesis podemos mencionar que, la gestión político institucional, organizacional y comunicacional del proyecto que estamos sistematizando se basa en un modelo de dirección / conducción que siempre se desarrolla desde, por un lado, el perfil de una iniciativa inserta en el sistema productivo y por el otro el de una práctica educativa formal; es decir, que la gestión del Pad transita permanentemente en una tensión entre el mundo del trabajo, con sus reglas propias y el de la educación con sus lógicas y requerimientos institucionales.

Por lo tanto el Polimodal de Adultos tiene características singulares en su modelo de gestión, y lejos de ser un proceso lineal requiere para observarlo, recuperar sus particularidades, para ver sus contradicciones, tensiones y posibilidades de desarrollo.

Del registro al análisis de la gestión

De lo Político institucional

La gestión del PAD inicia su primera etapa con el reconocimiento de su inscripción en Siderar y la finalidad para la cual fue pensado. En dicho escenario si bien la propuesta

pedagógica estaba formulada en líneas generales, todo estaba por hacerse.

Por un lado la iniciativa y direccionamiento de la empresa. Y por el otro, la propuesta pedagógica que intentaba articular una perspectiva de comunicación/educación para todo el proceso curricular de formación, con la esperanza de generar un proyecto transformador.

Inicialmente, las bases tanto conceptuales como políticas si bien estaban claras, se constituían como un enorme desafío “echarlas a andar” en la propia práctica, con todos los actores y con un trabajo muy específico que se hacía necesario implementar. Sin dudas entre la realidad inicial y la deseada surgieron intuiciones, dudas, resolución de corto y mediano plazo. En todos los casos, gran parte del aprendizaje de gestión en lo político institucional puede verse una vez implementada esta primera etapa.

El acento, al inicio, estuvo puesto en poder ordenar un esquema de trabajo, en movilizar acciones que permitieran ensayar formas de acuerdo y de gestión. También en ubicar roles más allá de lo formal, a partir del reconocimiento de las particularidades y potencialidades de cada uno.

Es necesario destacar, como se mencionó anteriormente, el rol del tutor como clave en el proceso, pero también como apuesta a una figura que se crea a medida del proyecto y por lo tanto, debe ir configurándose en la realidad a la par que van surgiendo diferentes situaciones. Una misma persona debía combinar el desempeño como director, gabinete psicopedagógico y secretaría administrativa y el desafío estaba en componer desde esos tres lugares (la coordinación pedagógica, el acompañamiento individual y la resolución de la gestión administrativa) un personaje que lograra interpelar a los alumnos para que aceptaran jugar el juego que se les proponía jugar.

El perfil que subyacía y que se sostuvo a lo largo del proyecto, tuvo que ver con el encuentro de perspectivas que sostenían desde un punto de vista político lo educativo desde una mirada transformadora, no sólo por la incorporación de nuevos contenidos sino principalmente por las modificaciones que surgen en un proceso donde la educación es pensada como una práctica de la libertad.

En este aspecto es importante retomar las perspectivas de los propios tutores en relación al posicionamiento en las prácticas, tal como lo señala Martín Milstein (Tutor Eda):

“Lo que empezamos a gestar en ese momento, fue un rol. No es que no lo tuviéramos, nos habían indicado nuestra función, tareas, responsabilidades, etc. Pero creo que desde el primer día - al principio basándonos en alguna teoría y nuestras intenciones e ilusiones, y luego en el hacer diario- fuimos construyendo el rol respecto de la relación con alumnos, empresa, la Fray, IRS y entre nosotros. Hubo cierta división de tareas entre tutores, decisiones conjuntas de cómo encarar conflictos, o problemáticas varias (administrativas, logísticas, personales del equipo, de los alumnos, etc.) y esas decisiones se basaban en la idea del rol, de la posición que elegíamos ocupar. Rol que además fue mutando a medida que el proceso se desarrollaba, nos afianzábamos en el trabajo y en la relación con la gente, al mismo tiempo

que los alumnos se afianzaban en su relación al proyecto, dejaban de necesitar y empezaban a exigir”.

De lo organizativo

El trabajo de planificación era intenso, se realizaban reuniones de coordinación todas las semanas, que terminaban en muchos casos siendo jornadas completas de trabajo de 6 u 8 horas. La ventaja de tener lunes y miércoles abierta la planta de Ensenada y martes y jueves la de Florencio Varela, era que yendo un día el tutor de una planta a la otra (coincidiendo con la llegada de la coordinadora de Rosario), se podía trabajar perfectamente todo el día en un ambiente acorde y solo sumando un día extra (no pago) en el trabajo cotidiano.

Aquí nos detenemos a hacer una breve mención a un factor que quizás también fue relevante. El hecho de que quienes gestionaron el proyecto hayan sido estudiantes o graduados recientes, acostumbrados a un ritmo de prácticas de intervención que no eran exactamente de un régimen laboral, permitía que la lógica económica de tiempo = dinero, no sea la determinante. No se trabajaba sólo por la remuneración (más allá del peso importante que esto tenía y que estaba bien por el tiempo formal de contratación, 20 horas semanales), sino que era importante poder llevar adelante el proceso como éste lo demandaba y de allí la predisposición a todo lo que fuera necesario por fuera de las horas presenciales en planta.

Durante todo el primer año de trabajo, en términos de organización y conducción, se propuso una primera etapa fuertemente directiva. Se consideraba que se necesitaba una conducción enérgica y por el miedo que tenían los alumnos, era importante tener un líder a quién seguir, una persona de referencia, de confianza, de cercanía y esa figura indudablemente debía ser el Tutor.

Paralelamente en la oficina donde se desarrollaba el acompañamiento y las tutorías individuales, se abrió el diálogo a todo lo que los alumnos estuvieran dispuestos a contar, que de alguna forma se vinculara con este nuevo desafío y por lo tanto múltiples cuestiones fueron apareciendo.

Existían quienes tenían problemas familiares, los que tenían problemas personales, y en todos los casos más que nada se apuntaba a escuchar. Poder escuchar para contener y a partir de lo que se oía, reencauzar el proceso pedagógico. Al respecto menciona una de las tutoras:

“Me acuerdo de como se les abrió la puerta a que fueran ellos mismos y allí surgieron historias difíciles, pesadas. Por ejemplo recuerdo como se acompañó a Fabio en el nacimiento delicado de sus hijas que estuvieron varias semanas internadas, o a Mario con la problemática de su señora.

También Darío, al que hicimos un gran esfuerzo por contener en un momento donde atravesaba una situación familiar muy dura, la escuela le devolvió algo de él, y aunque en un momento dejó por el mismo problema, después volvió y terminó la secundaria en el 2010. Esto creo que tuvo sus conse-

cuencias también en los tutores, en su desgaste personal, dado que no estaban preparados para abordar muchas de las cosas que sucedían en este sentido, se involucraban tanto que también fue necesario poner límites, por supuesto para resguardarse.

Así también la gestión para que Juan Carlos y Marcos pudieran concluir la escuela primaria, me acuerdo que recorrimos muchas instancias hasta lograr que la inspectora de primaria nos facilite viendo lo que hacíamos, su promoción de séptimo grado para que puedan estar regulares en el Pad. Era un momento donde todo lo que aparecía como problema, para un alumno o para el grupo, se abordaba entre todos, para ver cómo resolverlo”.³⁵

Siguiendo con las políticas institucionales para la implementación del proyecto, el perfil de los docentes contratados fue uno de los elementos centrales que surgió a la hora de comenzar a buscar aquellos que serían quienes los alumnos conocerían en sus primeros días de clases, y por lo tanto quienes tendrían una responsabilidad muy grande en relación a la continuidad y avance de los estudiantes en el proyecto.

Para comprender el modelo de trabajo, se puede citar un caso que marco posteriormente una forma particular en la selección de docentes.

En la búsqueda realizada para el área de ciencias exactas, se recurrió a un profesorado universitario en Matemática y se solicitó a quienes eran responsables del mismo, la recomendación de un docente para un proyecto de estas características.

El resultado fue que al iniciar el cursado, un profesor acostumbrado a ir tras los contenidos, sin reconocer el tiempo de los estudiantes avanzó rápidamente generando un gran malestar. Esto surgió durante el módulo cero, donde se había aclarado que los temas eran simples excusas para ejercitar otro tipo de dinámicas necesarias para continuar luego en el módulo uno con las asignaturas correspondientes.

El problema reconocido en esta instancia es la diferencia que existe entre la capacidad técnica o la formación académica de un docente y su potencial como educador. En situaciones como la que aquí se relata, se concluyó que debíamos contar con los “mejores docentes”, pero esa idea genérica, tuvo que ser rediscutida para entender quiénes eran los mejores que podían estar en el frente enseñando. Y de ahí la clave que se mantuvo, priorizando el perfil pedagógico, por sobre el énfasis en la formación académica en quienes se contrataban para enseñar.

En la práctica se fueron dando diversas situaciones vinculadas al perfil de los docentes y a las modalidades de vinculación con los alumnos, tal como menciona a partir de su experiencia una de las tutoras:

“Sobre el tema de los profesores creo que era complicado. Por diferentes lugares me acuerdo que al principio busqué información específica para un proyecto como el que arrancaba, y encontré muy poco, incluso consulté en la carrera de profesorado en psicología, que estaba cursando.

35 - Ídem 28

Realmente creo que la formación del docente se ha pensado históricamente para niños y adolescentes excluyendo a los adultos. Son pocas, en relación, las teorías que se enfocan estrictamente en su educación, por lo que me parece que se tiende a transpolar los mismos conceptos teóricos y metodológicos usados en chicos o en adolescentes a los adultos. De esta manera me parece que se los mira muchas veces como niños.

Esto creo que pasó con algunos profes o Inspectores en nuestra experiencia en Siderar, la mirada era de una escuela con chicos de secundaria y no veían que eran adultos, ni le sumaban su condición de trabajadores. En ese aspecto me acuerdo por ejemplo, la llegada de una Inspectora a Ensenada y cómo las dos estábamos paradas frente al mismo grupo y veíamos diferente, ella cuestionó un examen porque no concebía que una persona que contestaba una pregunta en un renglón y medio tenga una buena nota. Yo le respondí que ese que hoy escribió un renglón y medio, en su primer examen respondió con una sola palabra. Por este tipo de situaciones era muy importante que los que venían de afuera, pudieran ver un proceso en sí mismo y no compararlo necesariamente con otros, mucho menos de niños o adolescentes. El Inspector de Varela ya desde su llegada les decía “chicos”, y generó momentos tensos, los ubicaba en posiciones humillantes y a veces intentaba retarlos como a jóvenes inmaduros.

Por eso me parece que los docentes teníamos que entender que el grupo era de adultos en la mayoría de los casos con poca o casi sin práctica escolar, pero con muchísimos conocimientos de la vida cotidiana, y así correríamos de la mirada de adolescentes pertenecientes a un proceso de escolarización tradicional. Y para eso necesitábamos flexibilidad para resolver situaciones y contenidos en los tiempos a veces escasos de las clases y capacidad de priorizar, seleccionar y dinamizar los contenidos en las cursadas. También era importante estar abierto a las sugerencias del tutor, porque lo que no podía ser expresado en clase, se canalizaba a través de él.

Me parece que en este proyecto, la posición que uno toma es fundamental, es decir la elección en transmitir sólo contenidos o reconocer el grupo con el que trabajo. Cuando reconozco el grupo amplío la mirada, porque lo que se hace visible es la diversidad de historias, ideas, posiciones, saberes, etc., y simplemente empezás a trabajar a partir de eso, y entro en diálogo con los otros.³⁶

Así, los docentes que luego se sumaron, eran generalmente universitarios, sin vasta experiencia en educación secundaria, intentando que enfocar su trabajo desde una perspectiva nueva y no que repitieran formas de enseñanza que hubieran desarrollado para otros alumnos, como suele suceder con quienes enseñan en diversas escuelas las mismas materias.

Las búsquedas se realizaban a partir de contactos con estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata, o bien a partir de avisos en el diario local solicitando docentes. Allí se hacía un proceso de selección primero por los currículums y luego con aquellos que cumplían el perfil, encuentros y entrevistas donde se dialogaba en términos pedagógicos y de contenidos.

36 - Ídem anterior

La necesidad de posicionar a los docentes en un lugar particular se fue construyendo como uno de los elementos centrales que garantizaría el éxito del proyecto, ya que es con ellos con quienes finalmente los alumnos pasaban la mayor cantidad de tiempo. El tutor desarrollaba una relación diferente, hasta quizás más intensa por el tipo de conducción planteada, pero rápidamente fue quedando claro que un profesor que no podía trabajar afianzando las perspectivas político pedagógicas que se planteaban (valoración del saber del adulto, respeto extremo por la diversidad, apuesta al trabajo en grupo pero atención personalizada en casos requeridos) era un riesgo que no se debía correr.

De esta forma por ejemplo el docente de Lengua y Comunicación, fue un Profesor en Comunicación con experiencia en educación no formal y popular. La docente del área de sociales, era una estudiante avanzada del Profesorado de Psicología y recién recibida de la Licenciatura, quien en muchos casos se encontró ante la dificultad de abordar contenidos como los de Historia, pero se mantuvo su presencia ya que la continuidad de su trabajo con los alumnos y su profunda mirada del proceso la fueron transformando en una de las referentes que los alumnos tenían. Tal como ella misma lo relata a partir de su experiencia:

“Dar Historia o Educación Cívica, fue como una ironía para mí ya que son materias que siempre me llevé en la secundaria. Cuando me propusieron darlas, las estudié buscándole un nuevo sentido y con el convencimiento de que en esas asignaturas el diálogo iba a ser enriquecedor y en muchos casos permitiría recuperar sus propias trayectorias.

Varios habían transitado por ejemplo, por momentos históricos que debíamos estudiar, y así en una de las clases, surgió uno de los relatos más interesantes, donde un alumno, que se desempeñaba como Secretario de la Unión Obrera Metalúrgica en Florencio Varela, contó cómo fue para él el proceso militar, narrando su propia experiencia como militante y ayudando con sus recuerdos a reconstruir parte de los contenidos que teníamos que abordar, pero haciéndolo desde un lugar diferente”.³⁷

El lazo con el docente fue fundamental en el inicio, dado que los alumnos ante una dificultad tendían a abandonar, porque sentían que eran muchas las presiones para poder continuar y cualquier excusa podía ser buena. Con el paso del tiempo el empoderamiento del grupo y el afianzamiento individual produjo que el profesor no pudiera ir muy por fuera de lo establecido, porque el propio grupo había adquirido una forma de trabajo cotidiano. Ahondaremos mayormente sobre este tema más adelante cuando se reflexione acerca del crecimiento y consolidación del colectivo.

De esta forma, un mecanismo de inducción de los docentes, en el proceso de selección, las entrevistas y el posterior diálogo para que comprendiera el contexto de trabajo, se transformó en una dinámica fundamental.

Al respecto, en las entrevistas realizadas así lo relataba uno de los tutores y la coordinadora general:

37 - Ídem anterior

“Armar el equipo docente fue un desafío, no conocíamos los circuitos en que podíamos buscar, por lo que se hizo muy de a poquito, por conocidos, por avisos en el diario y entrevistas formales. Así, encontramos docentes en amigos, compañeros de estudio y trabajo con quienes habíamos compartido otras experiencias y sabíamos que podían encajar, y sino los buscábamos en un proceso de selección de personal, con avisos en el diario. Analizábamos los currículums que llegaban y luego citábamos a entrevistas a los que creíamos más interesantes.

*Así de a poco, y con algunas experiencias medio difíciles, fuimos teniendo cada vez más en claro el perfil del docente que queríamos: en general alguien joven, que no venga formateado de la docencia tradicional y se pueda adaptar a nuestra idea de cómo trabajar. Buscar profesores para las materias tecnológicas, eso sí era desconocido, pero de a poco también fuimos entendiendo sobre las carreras que tenían los conocimientos necesarios, pero por ahí con más sensibilidad para un trabajo como este. Por ejemplo, buscar ingenieros era algo complicadísimo, primero por los pocos que hay con perfil docente, y sobre todo por la falta de formación pedagógica. Ahí, encontramos una buena síntesis en los diseñadores industriales, que conocen mucho de tecnología, pero están formados con una visión más creativa y eso se acercaba mejor a lo que necesitábamos”.*³⁸

*“Fue un desafío constante el trabajo con los diferentes docentes que pasaron por el espacio. Desde las entrevistas para contratarlos, hasta motivarlos en el desarrollo de su tarea, les pedimos que fueran creativos para interesar a los alumnos y constantes para asegurar que todos estuvieran en un nivel que les permitiera avanzar en el proyecto. Tuvimos que acompañarlos en la elaboración de las clases y los exámenes, contarles constantemente los principios que guiaban nuestra labor (sostener al grupo para que permanezca en las aulas, tratarlos como adultos responsables de su desempeño pero a la vez comprender que muchos no habían pasado nunca por la escuela y eso los aniñaba). Cuando el proyecto se afianzó en ambas plantas fue también porque los docentes tomaron un rol activo, participativo dentro del proceso, generando propuestas de trabajo y estrategias pedagógicas que fortalecieron a los alumnos”.*³⁹

Es necesario mencionar, que aquí se articuló un esquema de reconocimiento del mundo cultural de los sujetos, para la prealimentación de acciones estratégicas⁴⁰ con un modelo de gestión que puede vincularse al que se utiliza en la industria. Es decir que cercanos al campo de la Psicología Laboral, y seguramente guiados (consciente o inconscientemente) por los contenidos y las prácticas realizadas por los estudiantes de Psicología, se fue montando un sistema de trabajo que respondía a modelos de una organización como la que estábamos atravesando, es decir un modelo de selección de personal cercano al utilizado en la empresa, recreando una escena similar pero que apuntaba a resolver dentro del Pad la selección de los docentes desde una perspectiva pedagógica particular por lo cual se planteaba la necesidad de ser muy cuidadosos en esta instancia.

Estratégicamente, podemos decir que el contexto de la organización y su forma de trabajo, de inducción y selección de personal fue atravesando el Pad, pero lo que produjo

38 - Entrevista a Martín Milstein, Tutor de Planta Ensenada.

39 - Entrevista a Sol Páez, Coordinadora Plantas del Sur.

40 - El reconocimiento del universo vocabular, es una instancia metodológica clave según Jorge Huergo, para la planificación de nuestras acciones e intervenciones pedagógicas. Jorge Huergo: El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación. 2006. <http://comeduc.blogspot.com.ar>

sentido en ese mecanismo fue la convicción político pedagógica, del perfil que se buscaba en los nuevos docentes.

Aquí, encontramos ese cruce clave en la interpretación del modelo de gestión construido, entre el manejo de unos códigos puntuales provenientes de una multinacional, redimensionados y puestos en sintonía con una mirada de la educación crítica y transformadora.

Para continuar avanzando en el análisis de lo acontecido, es necesario recuperar también lo ya mencionado y examinar el cruce de, como mínimo, dos factores que dieron origen al Pad.

Este proyecto apunta a resolver la necesidad de contar con operarios que logren adaptarse a los cambios tecnológicos que se sucedían, pero la forma de resolución de este problema se articula con una cultura organizacional en donde la formación y la capacitación son ejes centrales para el crecimiento de la compañía.

El elemento clave aquí es cómo Siderar ve la posibilidad de transformar sus propios recursos humanos, apostando a un proyecto de mediano plazo, con un alto riesgo de deserción en el medio. Es importante destacar que no fue obligatorio, ni tampoco se penalizaba la deserción. Esto, da la pauta de la importancia que lo educativo tiene en la historia de una empresa de estas características, donde quizás por ser un proyecto formado en principio por una persona (Paolo Roca), en este país, aún conserva dentro de sus valores rasgos que en otro tipo de empresas sería muy difícil de hallar. Como se mencionó en el marco contextual, uno de los componentes centrales para comprender esta empresa está en su origen y en su fundación.

Pero el contexto del Pad, se transforma necesariamente en texto del mismo. El trabajo en una empresa multinacional no es el mismo que el que puede realizarse en otros escenarios y es clave comprenderlo. Más aún si se sostiene que el perfil político pedagógico que se mantenía se vincula con la Educación Popular y las Pedagogías Críticas.

La posibilidad de contar con un gran margen de acción dentro del aula y en la conducción del proceso, permitieron ir desplegando una serie de herramientas que afianzaban una mirada transformadora, que posibilitaban el trabajo de reconocimiento del mundo cultural de los sujetos, y más importante aún, la utilización de ese allí de los alumnos para ser transformado en el aquí de los docentes y tutores.

El perfil interno de gestión pudo basarse en el dialogo, en la problematización de nuevos conocimientos a partir de lo que cada uno traía al aula, como regla general (aunque como se verá más adelante no siempre esto era factible por la particularidad de la organización).

La alianza estratégica surgida fue en el punto de partida. Una mirada que antepone los sujetos por sobre los contenidos (educación problematizadora) se articuló con la

necesidad de construir un proyecto específicamente desarrollado para estos y no otros sujetos.

Es decir, que el hacer del universo vocabular de los operarios de Siderar la clave de trabajo para el desarrollo del modelo educativo y de gestión, en este caso fue el elemento que respondía también a la necesidad planteada por la empresa. Era fundamental un bachillerato para sus operarios, especial, diferente, pero contenedor de las problemáticas que pudieran surgir. Y esto fue decisivo.

En ese marco, donde el acuerdo inicial estaba claro y se coincidía en poner a los alumnos como eje central del proceso educativo, había algunas cuestiones que era necesario reconocer como claves, para poder avanzar dentro de un amplio, pero claramente limitado terreno.

Un ejemplo del límite que tenía el proyecto dentro de la empresa tenía que ver justamente con lo productivo. El Pad no podía afectar bajo ningún concepto el desempeño laboral.

Así, se puede mencionar el caso de una de las principales situaciones que marcó en la práctica ese límite reconocido.

Un grupo de alumnos comenzaron a venir a clase en el turno de las 14:30 hs. que coincidía en parte con su horario de almuerzo. Esto les permitía en tiempo de descanso hacer parte de la clase (1 de las 2 horas) y retornando unos minutos tarde a sus puestos, podían abarcar casi la totalidad de los contenidos del día.

Estar en el aula en horario de trabajo no era algo factible y ponía en riesgo al colectivo. Por ello se dialogó abiertamente el tema con todos los alumnos, explicando que no podían estar nunca en horario laboral cursando, porque esto podía perjudicarlos enormemente.

Comprender este límite era fundamental ya que a la hora de gestionar el proyecto, no afectar los intereses de la empresa fue resultando clave, se debía desarrollar todo en un marco donde lo productivo quedara garantizado.

Articular la dimensión político ideológica desde la cual se intentaba llevar adelante el proyecto, con el contexto específico en el cual se gestionaba, fue estratégico para conocer los alcances y limitaciones de cada acción emprendida.

Finalmente creemos necesario dejar establecido aquí otro elemento importante para recuperar el modo de gestión.

La falta de experiencia previa en un proyecto de estas características del equipo coordinador permitió que se fuera desarrollando una propuesta de trabajo que surgía del encuentro con el propio desafío de estar ahí. Y la respuesta también tuvo un formato que excedía las dinámicas tradicionales de tiempos establecidos y de tipos de

organización regulares.

El hecho de un grupo que encontraba a cada miembro con uno de sus primeros trabajos formales sumaba un gran entusiasmo al equipo y una gran pasión por intentar realizar en un terreno tan concreto, muchos de los presupuestos aprendidos en los años de formación universitaria. Y esto lo destacamos porque creemos que no puede pensarse la gestión si no se piensa de qué manera se involucra el sujeto con el proceso, y qué pretende también del mismo y desde allí el perfil de quienes llevaron adelante el proyecto fue clave.

Por ello, podemos afirmar que no es menor el hecho de que el Pad, puesto en manos de jóvenes estudiantes o graduados recientes haya tenido la posibilidad de ser creado en el mismo proceso en el que se lo debía desarrollar, con una mirada y un compromiso que quizás trascendían el simple hecho de acompañar en el tránsito por un sistema de educación secundaria a los operarios de Siderar.

Aquí vemos claramente que la relación entre el perfil personal de quienes llevaron adelante el proyecto y sus formas de organización, no son componentes secundarios de análisis, sino que también posibilitan la comprensión de las prácticas y el esquema organizacional surgido.

Es interesante en este punto recuperar las reflexiones realizadas por los mismos docentes para dar cuenta también de su implicancia en un colectivo:

“Los profes al principio, sentíamos una libertad absoluta de trabajo, con la flexibilidad suficiente para construir un proyecto hecho a la medida de quienes formaban parte. Y ahí la clave también estuvo en lograr un sólido equipo de trabajo, en donde el objetivo fue puesto en el proyecto y no en intereses individuales. La escucha, la observación, la diversidad de ideas y propuestas, la posibilidad de pensar a partir de la práctica, la apertura a resolver las dificultades u obstáculos, lograr articular roles, objetivos, respetar la palabra de todos los actores involucrados generó que se logre un proyecto netamente colectivo. Desde un lugar horizontal que no perdió de vista las coordinaciones necesarias. Lo rico de este proyecto fue eso: construir una práctica colectiva, que permitió que tuviera el empuje y la fuerza de lo grupal, así vimos cómo se consolidaron grupos en donde se fue construyendo una identidad, a muchos les devolvió el entusiasmo, y la posibilidad de darse cuenta que pueden hacer tanto la escuela como cualquier otra actividad.

A otros les amplió la mirada del horizonte de posibilidades, que para algunas actividades la edad no es limitante, que podían organizar sus tiempos a pesar de sus rotaciones y esto formaba parte del aprendizaje. En lo que refiere estrictamente al equipo de trabajo fue sólido porque estaba claro el rol de cada uno. Estaba claro cuál era el objetivo a seguir, el centro era el proyecto y si el proyecto brillaba, brillábamos todos y esto se logra cuando los roles están claros y son respetados.

La escuelita como ellos la empezaron a llamar, así nombrándola de a poco, de manera tímida hasta llegar a nombrarla con firmeza, lograron apropiarse del espacio, del tiempo, a su vez lograron hacer visibles sus herramientas, pudiendo correr el “No Puedo” por el pude hacerlo. Esto dejó sus marcas porque creo que fue vivido por los que formamos parte del proceso con la misma intensidad. En mi caso ambos aprendimos, ellos a darse cuenta que podían hacerlo y yo a ver mi propio camino, dándome cuenta que hay otras

*formas posibles de transmitir el conocimiento y de enseñar”.*⁴¹

De la Dimensión comunicacional

Aquí para comenzar, retomamos dos perspectivas de la comunicación para ver cosas distintas en la experiencia que estamos analizando. Trabajamos en principio sobre la difusión, es decir la transmisión de información, basaba en un modelo comunicacional lineal. Más adelante cuando retomemos en la gestión educativa, veremos cómo fue propuesto en el marco teórico, la producción social de sentidos y significados. Creemos que estas dos formas de entender la comunicación, no son contradictorias sino más bien complementarias. El modelo básico de transmisión de información es parte de la semiosis infinita, pero no llega a dar las herramientas para poder comprender otro tipo de fenómenos que tienen que ver con la articulación entre comunicación y cultura.

Un elemento clave para destacar en el inicio del proceso, es la forma en que se llegó a los operarios en las plantas de Florencio Varela y Ensenada. Con el antecedente importante de un año de trabajo en San Nicolás, quienes coordinaban allí el Pad decidieron acercarse y realizar diferentes charlas con los interesados. Se mandaban correos a los supervisores, se ponía cartelera en las plantas y también se las recorría invitando personalmente.

Luego en los espacios de reunión, se contaba el perfil del proyecto y se aclaraban las diversas dudas que podían surgir. Pero todo esto bajo un antecedente muy fuerte, que era que ya operarios de la misma empresa, en la sede más importante, estaban participando masivamente.

En este tipo de encuentros, donde se informaba a los interesados y se les transmitían datos específicos de carga horaria, materias, forma de trabajo, validez del título, etc., inevitablemente se comenzó a disputar un sentido alrededor de la educación en estos sujetos, es decir que aunque aquí presentamos miradas complementarias entre diversas definiciones de lo comunicacional, desde el momento base de encuentros informativos, creemos que se comenzó a batallar por un sentido que debía ser transformado y reelaborado con esta nueva experiencia.

Un ejemplo puede verse cuando los operarios luego de las reuniones comenzaban a inscribirse, pero no sólo ellos, sino que acercaban a sus compañeros de puesto para que se sumaran. Allí se empezó a ver como los futuros estudiantes, tomaban conciencia de la posibilidad abierta no sólo para ellos, sino también para sus pares. La ruptura del prejuicio que pesaba sobre ellos, que no podían dedicarse a lo intelectual, es decir leer, estudiar, comenzó a suceder en ese mismo inicio, al finalizar las primeras charlas de inducción. Es decir que desde allí ya comenzaba a ponerse en tensión su propia identidad y también el sentido construido alrededor de lo que significa estudiar y de lo que para ellos representaba.

41 - Ídem anterior

Breve síntesis de la gestión institucional y administrativa:

A modo de conclusión de lo expuesto hasta aquí en relación a cómo los elementos vinculados a lo organizacional se ponían de manifiesto, creemos que el siguiente esquema nos puede ayudar a sintetizar la forma de gestión que se fue construyendo en esta primera etapa.



Este triángulo permite visualizar la articulación que se fue desarrollando como forma de comprender el modelo de trabajo, vinculando los límites impuestos por el propio contexto y la cultura de la organización, el punto de partida basado en el universo voca- bular de los sujetos, y una perspectiva de trabajo resultante de una formación com- partida por el equipo, basada en la Pedagogía Liberadora. Es decir el enfoque educa- tivo, articulado con la trama circulante de valores y formas de hacer de la empresa y el necesario protagonismo de los sujetos en el proceso.

Esto es lo que hoy podemos identificar como clave para comprender en qué lugares se apoyaba cada una de las decisiones y que perfil se construyó, dando determinadas respuestas y no otras a problemáticas que iban surgiendo.

Finalmente y aunque más adelante se retomará desde lo pedagógico, se aclara que una cuestión clave y relevante desde lo político, que implica el respeto y la recuper- ación de la subjetividad de los alumnos en el proceso educativo, aquí fue condición básica, no sólo desde lo ideológico (suponiendo que es lo políticamente correcto), sino que metodológicamente era lo necesario, por lo que la empresa y los operarios requerían. Técnicamente es importante destacar que este tipo de propuestas no sólo son lo que uno cree mejor, sino también (y aquí nos arriesgamos a sumar un término que puede generar cierta tensión con las perspectivas hasta aquí esbozadas) lo más eficiente.

Y lo retomamos porque creemos que es fundamental afianzar el potencial y la posibili- dad de inserción de este tipo de miradas sobre la educación, que no sólo deben estar reservadas para formas organizativas alternativas, sino que hoy el contexto en el cual

nos encontramos inmersos y el tipo de necesidades que surgen para el desarrollo de un proyecto Nacional, transforman en estratégicas estas visiones que desde el sujeto y con él logran construir espacios educativos adaptados a diversos contextos, como es en este caso el del sistema productivo industrial.

Existió una gran tensión, pero podemos decir no definitivamente irreconciliable entre una perspectiva político ideológica como la que compartía el equipo de gestión y la organización. Y esto es importante de reconocer ya que nos ensancha los horizontes de acción (paralelamente que los limita) de propuestas educativas que fueron pensadas para otros contextos.

El desafío hoy es reinventarlas y problematizar cuánto se puede avanzar en este terreno. Es necesario reconocer lo estratégico que puede resultar desarrollar formas de intervención que incorporen al sistema productivo como un espacio de enorme potencial. Las fortalezas principales de este esquema tienen que ver con la capacidad de proponer espacios de reflexión y de problematización de la propia cotidianeidad (y con eso su posible transformación) a sujetos que desde otras concepciones se podría decir “alienados”.

Claramente el límite es la organización marco, pero si nos ubicamos en que la transformación deseada pasa por los sujetos, y no por la institución que en ese momento los contiene, enorme es el potencial que podemos reconocer, como así también el cerco insalvable que una empresa de estas características representa. El límite se clarifica y por lo tanto el campo de acción, posible. Comprender eso hoy nos permite afirmar que seguramente no ir en contra de Siderar, fue un acierto ya que el espacio abierto cargaba con un enorme potencial como para no cometer una torpeza y poder construir un proceso significativo.

Gestión desde la perspectiva de Comunicación y Educación

Todo proceso educativo conlleva una dimensión cultural y por lo tanto una eminentemente política (transformadora o no).

De esta forma comenzamos este apartado afirmando que la gestión educativa del proceso estuvo basada, como ya se mencionó, en una mirada que recupera las perspectivas de los sujetos, para desde allí, construir un proceso donde esas identidades puestas en juego puedan ser transformadas.

El Pad transitó por una delgada línea donde intentó permanentemente ensanchar los horizontes de una pedagogía crítica, hasta los límites que el contexto de una empresa de estas características imponía.

Pero para poder recuperar el trabajo dentro de esa tensión que existía en forma permanente narraremos lo acontecido y tomaremos diferentes componentes claves y vertebradores que caracterizaron esta primera etapa y permitirán analizar lo sucedido.

La Gestión Educativa: El Módulo Cero

Esta etapa inicial, como ya se mencionó, estaba planificada como una instancia de ejercitación, de aprendizaje de las dinámicas básicas, que durante dos meses les permitiría a los alumnos (pero también al equipo de docentes y tutores) afianzar un espacio de trabajo que luego diera inicio al cursado de las materias obligatorias.

Los objetivos de esta etapa, se centraban en:

- **Conocer el programa y su dinámica.**

Para esto se cursaba ya en los días y horarios normales y se dictaban clases introductorias de cada una de las áreas temáticas correspondientes a las diferentes asignaturas. Estos espacios estaban a cargo de los docentes que luego serían quienes dieran las materias específicas. Ellos trabajaban en algunas nociones básicas (más como excusa para poder recrear clases como las que luego tendrían, que para trabajar contenidos específicos) y también diversas técnicas de estudio.

- **Construir espacios de diálogo entre alumnos, docentes y tutores.**

Para ello se implementó un trabajo de apertura por parte de los tutores de los primeros diez minutos de clase, donde se consultaba a los alumnos como había sido la clase anterior (que correspondía a otro docente, por lo que el docente presente participaba de las críticas al proceso, sin estar en general directamente involucrado). También se comenzaron a desarrollar espacios de entrevistas personalizadas en la oficina del tutor, con diferentes alumnos que por diversas cuestiones se acercaban a plantear dificultades.

- **Reconocer las particularidades de los alumnos, su mundo cultural.**

En este sentido se analizaron los contextos socioeconómicos de cada una de las plantas, se conoció su historia y también los procesos y trayectos personales de los alumnos en relación a sus instancias de estudio previo y, en muchos casos, sus historias de vida.

La dinámica del cursado propuesta fue de 4 clases presenciales de cada área (Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Tecnología) y 4 espacios de Tutoría, en el transcurso de dos meses, rotando de a una cada actividad.

En cada clase se trató de que se conocieran el docente, el tutor y el alumno. Se realizaron actividades individuales o grupales, con diferentes formas de evaluación.

Al final de las 4 clases del área, el docente y el tutor afianzaron un diagnóstico de la evolución del aprendizaje, alentando al alumno a iniciar el Módulo 1.

En las primeras actividades de Tutoría se intervino con técnicas de Educación Popular, Psicología Social y Psicodrama.

Se trabajó fuertemente en la consolidación de un grupo, con la clara convicción de

que este iba a contener a los sujetos, a ser una herramienta de autocontención, donde en realidad el alumno pudiera sentirse más cómodo, pudiendo aprender tanto de sus compañeros como de sus profesores. Recordamos que había mucha diferencia dentro del aula, alumnos de 50 años que hacía 40 que no estaban en el sistema educativo y jóvenes que hacía 4 años que habían dejado la secundaria porque creían que no la necesitaban.

Estas diferencias podían por un lado complicar un trabajo nivelado en clase, pero por el otro, facilitando la interacción y el apoyo de unos con otros, podíamos transformar esta debilidad en una gran fortaleza.

Por ejemplo, en uno de los encuentros se trabajó con una Técnica llamada “Perdido en la Luna”.

Se planteaba a los alumnos la siguiente consigna:

“Tu nave espacial acaba de tener un aterrizaje forzoso en la Luna. Estaban programados para reunirse con una nave nodriza a 200 millas de distancia, en el lado iluminado de la Luna, pero el aterrizaje forzado ha arruinado tu nave y destruido todo el equipo a bordo, con excepción de los 15 artículos listados a continuación.

La sobrevivencia de tu tripulación depende de que logren llegar a la nave nodriza, por lo que deben elegir los artículos más esenciales para el viaje de 200 millas. Tu tarea es ordenar los 15 artículos en términos de su importancia para sobrevivir. Asigna el número 1 al artículo más importante, el 2 al segundo artículo más importante y así sucesivamente hasta llegar al 15, el artículo menos importante”.

Los alumnos debían realizar un primer ordenamiento individual y luego en grupos llegar a un orden consensuado.

Al finalizar se mostraba el orden supuestamente elaborado por la NASA.

Artículo	Orden de prioridad de la NASA
Tres tanques de oxígeno de 100 libras	1
Cinco galones de agua	2
Mapa estelar (de la constelación de la Luna)	3
Alimento concentrado	4
Receptor-transmisor FM operado con energía solar	5
50 pies de cuerda de nylon	6
Jeringas de equipo de primeros auxilios	7
Paracaídas de seda	8
Bote auto-inflable	9
Bengalas luminosas	10
Dos pistolas calibre 45	11
Una caja de leche deshidratada	12
Unidad portátil de calefacción operada con energía solar	13
Brújula magnética	14
Caja de cerillos	15

La base de la actividad está fundamentada en que en la mayoría de los casos, siempre el listado organizado en grupos es más cercano al propuesto por la NASA y, por lo tanto esto da la posibilidad de explicitar que las chances de sobrevivir, son más altas en grupo que de manera individual. El ejercicio concluye con la explicación de la necesidad de consolidar un grupo, ya que es desde allí desde donde el proyecto se propone con la mayor posibilidad de ser atravesado por cada uno de los sujetos.

En otra de las actividades se construyó una dinámica que permita, con técnicas de psicodrama, romper la distancia entre los compañeros y también trabajar sobre los miedos y ansiedades compartidas que genera volver a estudiar. Para ello se hizo una actividad con las siguientes etapas y consignas:

1. Caminar cada uno solo en círculos y saludarse primero con la mirada con quienes se cruzaban. Luego saludarse como vecinos, para finalmente cuando se daba la señal, festejar un gol como si fueran del mismo equipo, con el primero que se cruzaran.
2. Luego continuaban caminando y se saludaban como compañeros de trabajo, luego de clase y finalmente como si se encontraran el día en que se recibían juntos.
3. A continuación seguían caminando y se les pedía que imaginen una escena a futuro dentro del Pad y que la recuerden, para luego juntarse en grupos de 4 o 5 compañeros.

4. En esos grupos se relataban las diferentes escenas pensadas y se debía elegir una, la más representativa para realizar una dramatización.
5. Se les daba un plazo de 15 minutos para preparar las representaciones y cada grupo la realizaba frente al resto.
6. Al final cada grupo debía ponerle un nombre a la situación escenificada.

El tutor, quien coordina esta actividad, va tomando nota de cada título y con ello al final realizaba un plenario con la devolución sobre los diferentes miedos, ansiedades, fantasías o expectativas que surgieran.

A modo de ejemplo se exponen a continuación los resultados de tres de los 4 turnos (es decir los títulos o temas desarrollados en las representaciones) y posteriormente los ejes retomados por el tutor en el plenario a partir de cada obra.

TURNO 1.

1. Título: ¡Pude Lograrlo!
Temas complementarios: Alegría para la familia
2. Título: Cuesta pero vale.
Temas complementarios: Apoyo de compañeros y familia. Miedo y esfuerzo.
3. Título: Integración.
Temas complementarios: Importancia del grupo.
4. Título: ¡Me recibí!
Temas complementarios: Grupos grandes, perder el miedo, cumplir horarios.

TURNO 2

1. Título: Entre todos vamos a terminar.
Temas complementarios: Nos apoyamos (uno desaprobó y el resto lo prepara para dar un recuperatorio).
2. Título: Expectativas de futuro
Temas complementarios: A pesar de los años
3. Título: Dedicado.
Temas complementarios: Ejemplo para los hijos, dedicado a los padres.
4. Título: Clases
Temas complementarios: Formar grupo de amigos

TURNO 3

1. Título: Sacarle Provecho.
Temas complementarios: Ya soy grande para estudiar. Verlo en casa con la familia. Todas las oportunidades.
2. Título: Que gran oportunidad
Temas complementarios: Quiero informarme y aprender por mí mismo
3. Título: El paso anterior a la primer clase
Temas complementarios: Vergüenza. Si vos te anotás yo me anoto.
4. Título: Nunca es tarde para aprender
Temas complementarios: Una gran oportunidad para progresar. Tengo cuiqui. Voluntad. Empeño y sacrificio. De a poco. Preguntar. Nadie nace sabiendo. Re chazo, alguien que te apoye.

Esto a partir de una clara guía del equipo de estudiantes de psicología, permitió poner en escena cuestiones que en el inconsciente de los alumnos podían provocar tensiones o resistencias y de esta manera se buscó exteriorizarlas y elaborarlas. Es decir que en diversos momentos se trabajó con la premisa de sacar fuera aquellas cuestiones que podrían o bien dificultar el proceso o bien potenciarlo. Parte del compromiso fuerte en esta etapa tuvo que ver con esto, pero también identificando posibles nuevos elementos, se intervino con esta perspectiva en las etapas posteriores.

Al respecto de esta experiencia del módulo cero se refería una de las docentes:

“El módulo cero, permitió que la gente se acomode al tiempo, al espacio, a los materiales, o a trabajar sobre los primeros miedos. Presenté el área Sociales y lo primero que hice fue mediar los contenidos para que sea más clara la puesta en diálogo de los conceptos. La analogía que usé fue que construir conocimiento es como hacer una mesa, la diferencia son las herramientas, en ciencia se usan teorías que me permiten construir una realidad. Por ejemplo, historia la trabajamos a partir de pensar a través de preguntas su historia personal y en ese recorrido establecer los momentos claves que dieron lugar a los cambios sucedidos.

Otra cosa interesante cuando empecé, me acuerdo porque me quedó grabado el comentario, fue lo que me dijo uno de los muchachos de Varela, “me quedé tranquilo porque hablás como nosotros”, y les respondí “sí soy como ustedes, una persona”. Entonces entendí que la primera barrera era el lenguaje, o mejor dicho el vocabulario, y una forma de acercarme fue también desde el tipo de palabras que usaba.

Después aparecieron sus inseguridades, entonces nuestro desafío era generar estrategias que les permitan darse cuenta que podían. El momento de examen tuvo todo: desde miedos hasta la típica situación de que cuando entrega uno entregan todos. Me acuerdo que esto después lo retomé cuando se rindió la primera materia, hice hincapié en que respeten sus tiempos, que esto no era una carrera. También reforzamos que era importante animarse a las preguntas, es una fuerte marca de

la práctica escolar tradicional el miedo a preguntar, a quedar expuesto. El trabajo en grupo de a poco permitió ir resolviendo ese problema.

Además íbamos conociendo a los alumnos, había diferencia entre las plantas, en Ensenada había gente con muchos recursos simbólicos, gente que siguió escribiendo o leyendo, en Varela la mayoría no los tenía y pesaba más el “no puedo”. Me acuerdo de César, en el módulo cero, hicimos una actividad con el Narguile, para hablar de Cultura, y luego me cuenta que estaba reunido con la familia viendo tele y aparece esa pipa árabe, nombra el Narguile y cuenta sobre él, la familia lo miró distinto. Lo que me termina diciendo, es que claro ahora estudio y ya no soy más el brutito de la familia”.⁴²

De esa forma, se fue avanzando en el inicio del proceso que estamos sistematizando. Para ello, destacamos que los ejemplos que aquí se toman, en realidad son representativos del tipo de intervención realizada con diversas técnicas, donde el modelo de trabajo en las tutorías, permitió avanzar sobre los ejes reconocidos como centrales en esa etapa. Se necesitaba exteriorizar los miedos, para que pudieran ser conocidos (por los alumnos, pero también por los docentes y los tutores), y allí se planificaba desde las técnicas que surgían como más pertinentes, en este caso psicodrama. Se necesitaba hacer una actividad que marcara como punto central el rol del grupo y la relevancia de lo colectivo, por eso se trajo una técnica de psicología de grupos y así sucesivamente se fueron abordando diversos temas / problemas con diferentes instrumentos.

También los tutores contaban sus primeras experiencias en relación a esta etapa:

“El módulo 0 fue relativamente exitoso en tanto su objetivo era introducir a los operarios a un nuevo rol: el de alumnos. Digo “relativamente” porque hubo muchas bajas en esa época, por lo menos en Ensenada. Quizás esas bajas se iban a dar de todos modos, y más allá de eso, los primeros meses fueron muy intensos.

Hicimos muchas cosas distintas, cada una vinculada con alguna cuestión que aparecía o que pensábamos desde la coordinación que era necesario abordar y en eso éramos bastante arriesgados. Pusimos a hacer psicodrama a operarios metalúrgicos, gente grande, en su lugar de trabajo a las pocas horas de conocernos ¡Hoy, si lo pienso mucho, no sé si me animaría a hacerlo como esa vez!”⁴³

De la gestión paternalista

Uno de los ejes que se reconoció como clave en esta etapa fue el tipo de conducción que se ejerció en el proyecto.

Luego de conocer los miedos y ansiedades, el perfil de los alumnos y la forma en que la empresa se organizaba, fue necesario concentrar en la figura del tutor el mando, como un fuerte lugar de conducción. Una gestión paternalista, donde en general se proponía lo que se debía hacer a los alumnos y se los incitaba a avanzar.

42 - Ídem 28

43 - Ídem 39

Quizás esto pueda ser pensado como contradictorio, pero en realidad, se hizo necesario primero, para dar seguridad a cada uno de que podía lograr lo que se estaba proponiendo, es decir estudiar y aprobar, avanzar en sus estudios secundarios. Lo que se desarrolló fue un esquema inicial que transitara por el terreno de lo conocido, o por lo menos por una escena en la cual se encuentren acompañados por alguien en el cual ellos decidieran confiar.

Para que el sujeto pueda ser protagonista del proceso, no sólo es necesario que el perfil del proyecto lo permita, sino también que él sinta que puede hacerlo y para ello había que trabajar fuertemente.

Una gestión centralizada, directiva, fue el resultado de una necesidad inicial de tomar fuerte de la mano a los alumnos para que sintiéndose seguros pudieran dar los primeros pasos. Años de fracaso en otros sistemas escolares y las huellas por estos dejadas, sumado a la necesidad de internalizar una cultura organizacional verticalista y parcialmente autoritaria (no es muy común que se pueda desautorizar una orden en este tipo de empresas), nos mostraban que el habitus de nuestros alumnos debía ser interpelado desde ese lugar y no otro.

El avance en la gestión del proyecto y el reconocimiento cada vez mayor del perfil de la organización fue mostrando como los alumnos estaban acostumbrados a proceder. Las relaciones entre quienes estaban al mando en planta se trasladaban al principio directamente al aula, lo mismo sucedía con quienes estaban en lugares estratégicos del sindicato, sea la comisión interna o la central UOM de Quilmes. Había un esquema verticalista fuertemente internalizado en los alumnos y desde allí fue necesario construir. Era difícil avanzar sin que alguien tomara un rol de mando, y claramente el Tutor debía ocupar esa función.

Un operario de Siderar siempre se encuentra en un sistema donde alguien le dice lo qué debe hacer, cuál es su función y lo que de él se espera. El margen para la toma de decisiones propias es limitado y al ser un proceso segmentado en la producción, sólo quienes miran el esquema de forma integral (desde la entrada de la materia prima hasta la salida del producto manufacturado) suelen ser quienes poseen margen de toma de decisiones. El resto, de una manera u otra, actúa a partir de lo establecido. Y en ello, los alumnos del Pad, que en general eran el final de toda la cadena de mando, tenían una clara predisposición a ser conducidos.

Por lo tanto para el primer paso en un proceso como el que el equipo de gestión deseaba implementar se requería de un acompañamiento fuerte, un direccionamiento sólido y sobre todo en el grupo el general y cada alumno en particular, una enorme confianza en el tutor para dejarse orientar.

Aquí cabe destacar las impresiones que retomaban los docentes a partir de los encuentros en el aula, un aula dentro de una fábrica:

“Volver al colegio así como los cargaba de miedo y de antemano pensaban que no podían, les

abrió un espacio donde eran tratados como sujetos con voz propia, que no recibían órdenes. Me acuerdo que un alumno, Fabián, me decía: Fabi vos me hacés pensar, no te das cuenta que no puedo, que acá estamos acostumbrados a que todo es tan mecánico y vos querés que piense.

Me acuerdo que trabajamos en romper la lógica de la empresa, en el mismo lugar pero en otro espacio, en tiempos de 2 horas, 2 veces por semana tratábamos de empezar a proponer un lugar donde no había órdenes, ni colores, ni rangos jerárquicos, un espacio más horizontal.

Claro que esto no fue sin consecuencias y por supuesto muchas veces con límites claros que había que recordárselos. Una vez un supervisor me apuró mirando el reloj, a lo cual respondí, tranquilo que el horario acá lo coordino yo, cualquier cosa te aviso si necesito ayuda con eso.

El chiste siempre fue mi mejor respuesta porque de alguna manera distendía y el límite quedaba, porque por supuesto estábamos todos en los distintos roles puestos a prueba, algo que sucede en todos los grupos sobre todo en un inicio cuando se trabaja sobre nuevas dinámicas con gente que no está acostumbrada a ellas".⁴⁴

La identidad de un sujeto que ha sido formado en este tipo de organizaciones posee rasgos o valores, que para discutirlos y ponerlos en tensión primero deben ser reconocidos y a su tiempo disputados. Para construir una propuesta de educación dialógica, no basta con interpelar desde esa perspectiva sino también poder analizar si el sujeto esta pre-dispuesto a jugar ese juego.

Esto lo retomaremos más adelante, cómo la limitación de la intervención pedagógica, aunque intente ser transformadora, si no reconoce el mundo cultural del sujeto que desea interpelar, y la dificultad de cambiar un habitus que durante tanto tiempo se ha estructurado de una forma, simplemente termina siendo una propuesta idealista que no llegó a articularse con las prácticas concretas de los sujetos con los que decidió trabajar.

Por otra parte, fue apareciendo cada vez más notablemente que existía una diferencia importante entre los alumnos de cada sede. Y allí se planteó un desafío. Como este proyecto se realizó en dos plantas en paralelo, la de Florencio Varela y la de Ensenada, las primeras experiencias de trabajo hicieron ver que eran distintos perfiles los de los alumnos que allí cursaban, por lo tanto no todo se podía desarrollar de la misma manera y a veces hasta en los mismos tiempos.

Teniendo esto en claro y reconociendo el mundo cultural de los sujetos como dimensión clave en el proceso que debía desarrollarse, se comprendió que aunque la intención era gestionar el proyecto como una unidad, no todo podía concretarse de la misma forma y hasta incluso esto dio lugar a que los docentes pudieran variar sus planificaciones de clases de una planta a otra.

Como ya se mencionó anteriormente, no es lo mismo la periferia de Florencio Varela,

44 - Ídem 28

de la cual provienen la mayor cantidad de operarios que trabajan en la planta y se incorporaron al proyecto, que los de Ensenada.

Para caracterizar los diferentes grupos, nos fuimos apoyando por un lado en las particularidades de formación como estudiante que cada alumno tenía, es decir sus conocimientos previos, grado de escolaridad alcanzado, facilidades, pero por el otro, fue clave comprender las trayectorias o experiencias de cada uno de los alumnos que entraban al aula.

Es importante destacar que como el trabajo de caracterización fue interdisciplinario, realizado entre comunicadores y psicólogos, la narrativa que aquí se presente es desde los marcos interpretativos que otorga la clave de lectura de comunicación / educación. Seguramente los estudiantes de psicología se valieron de herramientas diferentes a las que posee un comunicador / educador, pero esto no fue una dificultad a la hora de acordar miradas y estrategias de intervención. El autor que lograba acercar ambas perspectivas era Paulo Freire, dado que tanto en el campo de la comunicación, como en el de la psicología se toma como un referente en cuestiones educativas.

Transitando esta parte del proceso, se dio paso al Módulo 1, donde se comenzó a trabajar con las materias específicas del Bachillerato con orientación en Ciencias Naturales y Salud, y con las asignaturas de electromecánica.

Se entendía el nivel 1, como el inicio en la práctica educativa formal, siendo considerados los contenidos de las materias pertenecientes al mismo, como básico e iniciales. El dictado empezó con Problemática Social Contemporánea, ya que era una asignatura que por sus temas y falta de correlatividades permitía un comienzo basado en el debate, sobre conceptos cercanos a su realidad.

En el Módulo 1, se buscó que el alumno se familiarice con los contenidos de las diferentes materias y que comiencen a desenvolverse en ellas. También que logran establecer grupos de estudio, donde pudieron apoyarse ante las dificultades.

En el trabajo áulico se apostó a generar debates para posibilitar gradualmente la participación de todos. Se apuntó a recuperar los hábitos de la práctica educativa en clase, en lecto-escritura, en la situación de examen, intentando que la instancia examinadora no fuera sentida como una situación negativa, sino como una parte más del proceso.

Para esto último, se tomaron exámenes al finalizar el Módulo 0, pero también se abordó el tema en las tutorías. Fue muy importante tener una instancia de ejercitación de la evaluación sobre la base de un trabajo práctico. Lo central en realidad, como mucho de lo sucedido en el Módulo 0, fue recrear una situación que permitiera luego dialogar sobre ella. Y para esto los ejercicios que se hicieron simulando un examen, más allá de permitir a los alumnos atravesar el momento de encontrarse solos (quizás por primera vez en años) frente a una serie de consignas que debían resolver individualmente en una hoja, daba la oportunidad de que cuando terminaba el proceso, cada uno pudiera verse y compartir los miedos, las diferentes sensaciones y, también a partir de allí, diri-

gir el foco desde el relato del tutor, no sólo a los resultados sino al hecho en sí de presentarse, de hacer el esfuerzo y tratar de resolver lo que cada uno pudiera. Se focalizó en la centralidad de la asistencia al examen como desafío y no tanto en su aprobación, que sería algo a trabajar posteriormente. Es importante destacar que la mirada de los psicólogos en evitar el momento traumático fue central para poder salvar o suavizar algunas situaciones claves.

En la última etapa del proyecto (que más adelante se desarrolla), donde se realizaron encuestas a los alumnos que dejaron, se vio que de aquellos que se fueron en esta primera parte, algunos eran quienes tenían mayores dificultades en la parte de contenidos. Muchos de ellos quizás no pudieron pedir ayuda, pero seguramente también en muchos casos el equipo no logró escucharlos. Haciendo una evaluación del inicio, se trabajó muy bien sobre el grupo, pero quizás también el equipo era bastante inexperto y no logró desarrollar estrategias de contención de algunas individualidades que por diferentes causas no articulaban fácilmente con el colectivo.

De la Propuesta Pedagógica

Otro tema central en el inicio fue trabajar sobre los preconceptos que los alumnos tenían para retomar sus estudios.

Muchas eran las trabas que se encontraban cotidianamente, pero sobre todo el hecho de que ellos mismos consideraban que no podían estudiar por una especie de falta de capacidad intelectual.

Consideraban que por estar vinculados a procesos productivos manuales, lo conceptual no era para ellos. De hecho en muchos casos fue necesario comenzar con la lecto escritura básica, dado que no tenían esta práctica y más que escribir, dibujaban un carácter al lado del otro. Pero lo interesante era ver como avanzaban rápidamente y se relacionaban con el trabajo en clase.

Por ello era tan importante afianzar su seguridad, convencer a cada uno de su capacidad y reafirmar que si llevaban adelante una familia, trabajaban en una empresa de estas características y lograban salvar múltiples desafíos cotidianamente, también podrían con los contenidos del bachillerato.

De esta forma sobre todo en el módulo cero, se fue trabajando en diferentes técnicas que recuperando formas que ellos tenían para resolver problemas cotidianos, se les demostraba la cercanía de esto con contenidos a ser vistos.

Por ejemplo se les consultaba si alguno sabía calcular porcentajes o hacer reglas de tres simple.

En la mayoría de los casos contestaban que no. Pero al repreguntar sí podrían calcular un quince por ciento de aumento, todos afirmaban que rápidamente sabían ese núme-

ro. De la misma manera si tenían un descuento del tanto por ciento por pago contado en un producto, etc.

La convicción con la que se avanzó, permitió demostrarles que en el caso del adulto, es mucho más lo que deben reflexionar sobre conocimientos que ya tienen y aprender a sistematizarlos, que incorporar contenidos desconocidos.

Esto está íntimamente relacionado con la perspectiva pedagógica del proyecto, donde luego en las diferentes materias, se los fue interpelando sobre su realidad, su mundo cultural y con las cosas con las que cotidianamente se relacionaban.

Estos alumnos aprendían a calcular cortes pensando en bobinas de chapa, porcentajes sobre sus salarios, historia reciente sobre su memoria, etc.

Y en ese mismo proceso, donde su mundo atravesaba el espacio educativo, también comenzaba a ser problematizado. Su historia, su lugar y muchos temas traídos por cada uno podían ser resignificados a partir de ser puestos en el aula como parte de un proceso de estas características.

Lo Educativo Comunicacional

Desde el inicio del proyecto, un tema recurrente que surgía era el de asumir un desafío tan importante como el de volver a estudiar.

Ahí muchos eran los miedos que aparecían, el no poder, el repetir fracasos anteriores (en la mayoría de los casos habían transitado por lo menos una, sino dos o hasta tres veces, por el sistema educativo y abandonando).

En este contexto, se trabajó en principio fuertemente en resignificar el pasado. En diversas instancias de tutoría, como así también en las clases cuando esto surgía, se proponía interpretar el fracaso anterior no como un problema personal, de cada uno, sino como una falencia del Estado y quizás también del sistema educativo, que en su momento no había logrado contenerlos.

No fueron ellos los únicos responsables de su deserción escolar. El contexto, la necesidad de salir a trabajar, modelos pedagógicos expulsivos y elitistas, debían ser entendidos como parte de lo acontecido.

Pero todo iba atado a un elemento central, trabajar sobre la memoria, para que desde allí se reconstruyera una mirada, donde el sujeto sintiera que este es su momento y que puede, es decir, es capaz de cursar y finalizar sus estudios.

La gestión pedagógica se guió por una fuerte impronta de inclusión y sostenimiento en el tiempo de los estudiantes. Esto parte de la convicción de desarrollar estrategias educativas que provoquen una ruptura en el sistema de representaciones de los sujetos en

torno del acceso al estudio y faciliten el encuentro de una rutina que permita sostener un sistema de aprendizaje cotidiano, en medio de un escenario no tradicional como es el de una industria siderúrgica.

Lo que se pretendía era desatar un proceso que transformara el imaginario sobre el mundo de lo posible para ellos, y el lugar existente o no de poder dedicar tiempo a estudiar. Por lo tanto en términos discursivos, lo que aquí se está disputando es la posibilidad o no de imaginar un proceso educativo que les permitiera llegar a una nueva e impensable meta.

Entonces, en este caso, la dimensión comunicacional del proceso educativo, se juega entre otras, en estas batallas simbólicas que disputan las significaciones que sobre el propio horizonte cultural los sujetos poseen.

Dando vuelta el argumento, lo educativo desde aquí puede pensarse como comunicacional en términos de significación, cuando se interpela al sujeto para que resignifique su pasado, se disputan sentidos naturalizados para que en el reconocimiento del mismo, se produzca la transformación y por lo tanto la modificación de una práctica, como es en este caso estudiar de grande.

Esto, podemos encontrarlo por ejemplo en cómo se veían al inicio algunos alumnos que no habían logrado avanzar con sus estudios hasta ese momento:

“Nací el 11 de abril de 1957 en la provincia de Chaco. En este tiempo el sostén de las familias era la cosecha de algodón y la fabricación del carbón, conocidos como obreros golondrinas. En el año 1964, al ver mis padres que la mano de obra no era rentable, decidieron venir a Buenos Aires junto con mis 10 hermanos.

Al salir de mi provincia, empecé a conocer cosas nuevas, lo que eran los trenes, autos, camiones, aviones, helicópteros, edificios. Luces de colores, gente de diferentes culturas, de diferentes colores, todo era lindo y me alegraba ver cosas nuevas.

En 1971, ya en Buenos Aires, por circunstancias de la vida fui al colegio hasta cuarto grado. Ahí aprendí a leer y escribir, pero viendo la necesidad económica de mi familia tuve que salir a trabajar con tan solo quince años, esto me llevó a terminar la primaria en un nocturno.

En el año 1977, otra etapa de la vida, conocí a mi esposa con la que formamos un hogar con tres hijos.

En el año 2005, se da la oportunidad de seguir estudiando y conocer cosas nuevas. Ya con el tiempo transcurrido, con lo poco que aprendí, “me considero una perla en un collar que tiene un valor”. Esta perla a medida que va aprobando diferentes materias como matemática, biología, cívica, lengua, tecnología, etc., siente que de esta manera, cuando más conocimiento tenemos más valor tendremos.

Animo a mis compañeros a que pensemos que de esta forma tenemos un valor y, al finalizar en los años que nos quedan, a través de los profesores y tutores estaremos juntando y cerrando

estas perlas formando un collar de gran precio. Seremos para nuestros hijos, parientes, amigos y para la sociedad un valor humano.”⁴⁵

Es interesante ver aquí como la posibilidad de estudiar modifica la mirada de sí mismos. La idea de ser un valor humano para la sociedad a partir de su nuevo conocimiento, es fuerte y nos marca un cambio en la valoración que el sujeto hace de sí mismo. Esto es fundamental para ver la resignificación que el sujeto hace, donde el saber instituido, el poder sentirse que pueden estudiar y aprobar, lo ubica en nuevo lugar, lo hace valioso. Todo esto, es necesario recordar que sucedía en personas que poseen como Raúl Vázquez, trabajos formales de hace más de veinte años, que tienen un oficio dentro de la empresa. Es claro que el peso de no haber podido estudiar y el fracaso que lo acompaña, en ellos era una marca difícil de borrar.

Otro relato valioso para dar cuenta de este proceso es del otro alumno, Ricardo Urtiaga que surgió de una entrevista para una publicación del Pad:

“Ricardo, nos enteramos que a partir de que empezaste nuevamente a estudiar pasó algo interesante dentro de tu familia. ¿Tenés ganas de contarnos?

Sí, es con el pibe mío, el que durante toda la primaria era bastante vago. A medida que yo empecé a estudiar mejoró mucho en el estudio, se preocupa más por levantarse a repasar. Yo en esa parte estoy orgulloso, estoy contento, no por mí sino por él, tiene 15 años y tiene más para estudiar, él tiene mucho para aprender. Lo más grande que me pasó fue eso.

El año pasado, cuando terminó noveno, fue de todos los alumnos de su escuela, la 25, uno de los dos mejores promedios y le entregaron un diploma. Se hizo un acto y se lo entregó el propio Intendente de La Plata, Julio Alak. Salió en el diario y todo. En el Semanario Norte que sale City Bell, Gonnet y Villa Elisa.

¿El hasta el año pasado era distinto como alumnos entonces?

Sí, él hasta octavo venía a los golpes. Y esto sí, sino preguntale a mi esposa que hasta hace dos años lo ayudaba con los deberes. A partir de noveno año empezó a hacer los deberes.

Y vos decís que esto es porque vos empezaste a estudiar.

Y sí, yo lo veo más activo, más aplicado.

¿En la familia todos creen como vos que este cambio es porque vos empezaste a estudiar?

Sí, es así, salta a la vista, en que a la mañana lo despertás y se levanta a repasar. Y esto lo reconocen mi mujer y mis hijas

¿Y a vos que te pasa con la escuela después de ver todo esto en tu familia?

45 - Entrevista a Raúl Vázquez, Alumno de Florencio Varela. Realizada en el marco de la Publicación de la Revista interna de los alumnos del Pad.

Paso por muchos momentos, si te tengo que contar la historia de mi vida es bastante larga y me vas a decir cuántos años tenés 90 y no, tengo 50. Me pasan cosas como estas, es una sensación rara pero estoy contento. Yo la primaria la termine a los 18 años, en Tucumán fui hasta tercer grado nomás, me vine para acá al campo y acá no fui. Después a los 16 años vino una maestra de La Plata a un club y yo vivía solo y me anoté, fui y terminé. Terminé 4to 5 to y 6to y lo hice en dos años.

Después siempre que me quise anotar para terminar el secundario, a los 38 quise empezar pero como acá en la planta yo tengo tres turnos se me complicaba. En la escuela esa que esta por el Centenario, la numero 12 creo, un primo de mi esposa terminó como a los 40 y pico de años y ahí yo me quedé con las ganas.

Y te digo yo sé que es medio tarde, pero a mi desde chico me gustaba ser maestro. Pero viste las vueltas de la vida. Me casé a los 23 años y empezaron a venir los chicos y entré acá, y ya me quedé.

Cuanto hace que trabajas en la empresa.

Y ya van a ser 28 años el 2 de enero.

Por eso te digo esta oportunidad que se me dio. Te digo, me cuesta horrores, yo antes me sentía rápido de mente, leía una canción dos veces y me quedaba, pero a veces estudio y no me queda nada. Y a fuerza de hablar, por ejemplo, a veces con un compañero Pacheco hablamos, o me explican y ahí me queda más que cuando leo. Por eso cuando el profesor explica entiendo y no quiero faltar, porque me queda más que cuando leo.

Y tus hijos te ayudan a estudiar.

Si pero yo soy medio cascarrabias, la más chica que estudia historia me tiene más paciencia. El más chico un poco también.

Pero ya te digo, el tema del pibe es lo que más me llena, que me pone contento. Yo lo he visto, era medio vago y desde que yo empecé a estudiar cambió, y no cambió un 20 por ciento, cambió un 100 por ciento.

¿Alguna vez te dijo por qué?

No. Ah bueno y una vuelta, el año pasado cuando llevé el analítico empezamos a comparar, y para que... creo que él tenía un solo 10 y todos ochos y nueves. Y me vio dos sietes y me bajó la caña. Y dijimos bueno vamos a ver el año que viene, es como una carrera...

Hay una pequeña competencia

Y sí, pero ojalá me gane...⁴⁶

46 - Entrevista a Ricardo Urtiaga. Alumno Florencio Varela, Realizada en el marco de la Publicación de la Revista interna de los alumnos del Pad.

En este caso, podemos ir un paso más allá, y reconocer como el sentido de lo educativo, también se modifica en el núcleo familiar.

No es un eje central de esta tesis, pero tampoco se puede dejar de mencionar, que en muchos casos la vuelta a estudiar del adulto, padre de familia, impacta notablemente en los hijos. Se puede afirmar que existe una incidencia positiva en el núcleo familiar, que revaloriza la educación y la pone en un lugar de relevancia.

También era muy común escuchar relatos de alumnos que repasaban junto a sus hijos en la mesa familiar, que por compartir materias que los más jóvenes cursaban en el secundario, se ponían en común. Otros, por primera vez podían ayudar a los más pequeños con los deberes, ya que siempre esta tarea era exclusiva de la madre, porque el padre no tenía herramientas para hacerlo.

Creemos que comunicacionalmente hablando, el adulto que vuelve a estudiar disputa el sentido establecido de lo educativo vinculado a la preparación que deben recibir los jóvenes y los niños, reubicándola más asociado a un proceso que no reconoce edades y que es valorado desde múltiples lugares. La resignificación y por lo tanto la revalorización de lo educativo en los jóvenes, que viendo el esfuerzo de sus padres volviendo a estudiar apuestan a este camino, no es un dato menor y que quizás también en próximos trabajos pueda ser indagado, para conocer más en profundidad que tipo de impacto genera ya no sólo en el propio sujeto, sino en su entorno social y familiar, el hecho de tomar una decisión tan importante y volver a estudiar.

Breve síntesis de la Dimensión Comunicacional

Aquí es importante destacar como la comunicación nos permite rastrear en lo educativo la transformación de su sentido.

El campo de comunicación / educación hace un aporte substancial para ampliar miradas que ensanchen los horizontes más allá de los contenidos, las pautas de trabajo, la didáctica y otros elementos también centrales en la formación de sujetos.

Desde este lugar podemos ver como otros factores se van modificando, como se altera la identidad de un sujeto al transitar por este tipo de espacios y ser interpelado por ellos, como en el discurso encontramos marcas de su reconocimiento y transformación. En este punto creemos que el nudo entre la formación de sujetos y la producción social de sentidos, nos permite posarnos sobre ejes que profundizan el análisis y lo complejizan, que habilitan a pensar más allá de cuestiones formales como son el sujeto y la práctica e ir detrás de la resignificación que se realiza en el entorno familiar, la semiosis infinita que nos permite seguir los pasos del proceso educativo que comunica, dice algo en el entorno familiar, una práctica que ella misma habla y desde allí interpela de distintas formas a los miembros de la familia o la comunidad.

El habitus como categoría clave

Una de las apuestas centrales del Pad fue a la conformación de un grupo que lograra contener a cada uno de los miembros del proyecto, avanzando en la idea que hoy puede ser repensada desde la construcción de una nueva identidad colectiva, que redimensione lo que por años de trabajo en planta, cada uno había internalizado en forma de habitus y por lo tanto modelizaba sus prácticas.

Cuando inició el proceso, nos encontramos con un mapa invisible dentro del aula, que poco a poco fue apareciendo ante los ojos de quien decidía indagar. Si uno se ponía en el frente podía distinguir con el paso de las semanas que la ubicación de cada uno en un banco tenía que ver con su puesto de trabajo, su rango en la empresa o su participación en el sindicato.

Un hecho que permitió comenzar a identificar este panorama, fue que en una de las clases los alumnos comenzaron a bromear con el arroyo que separaba el aula al medio.

Al indagar sobre esto, algunos hicieron referencia a que estaban divididos de la misma manera en que trabajaban en planta, de un lado los que su puesto de trabajo estaba a la izquierda del arroyo y del otro lado el resto.⁴⁷

Esta metáfora, hizo que se empiece a analizar la ubicación de cada uno, identificando que los supervisores solían sentarse adelante del todo, los miembros del sindicato estaban siempre juntos y aquellos que trabajaban en el mismo sector también.

Romper con jerarquías externas era clave, para redimensionar el espacio y lograr un grupo de compañeros. Es obvio que no todos serían iguales, cada uno iría ocupando su rol dentro del grupo, pero eso debería irse construyendo de nuevo, de acuerdo al desempeño de cada uno dentro del aula y no por fuera.

La estrategia estaba posicionada en no inhibir a aquellos que en planta trabajaban como operarios delante de quienes eran sus representantes sindicales o jefes directos. De allí la necesidad de trabajar en talleres los primeros meses, sobre todo en el módulo cero, con diferentes técnicas de psicodrama, para romper ciertas formas y posibilitar otras.

Por ejemplo en el taller descrito anteriormente, cuando se los hacía saludarse de diferentes formas hasta festejar un gol, al finalizar, algunos alumnos se acercaron para mencionar de manera graciosa un hecho ocurrido.

En el momento de tener que abrazarse con un compañero y festejar, quedaron juntos un delegado de la UOM y un jefe de turno. Lo interesante es que según relataron

47 - La planta de Siderar de Florencio Varela posee varias naves (galpones). Por el medio del predio pasa un arroyo que separa en dos el lugar, y también los galpones donde se realizan tareas en muchos casos muy distintas, como puede ser el simple corte de chapa de bobinas, hasta la construcción de paneles (blanks) para autos.

los compañeros, unos días antes habían participado de la mesa de negociaciones de paritarias en la planta, donde se enfrentaron fuertemente quienes hacia minutos se abrazaban gritando gol.

Este tipo de recomposición de los lazos entre los alumnos fue construyendo también dentro del aula una sensación de necesidad de preservar un espacio en el cual todos eran responsables por igual del proceso y de su continuidad.

Desde las clases se reforzó lo anterior, solicitando en los momentos de trabajo grupal la posibilidad de mezclarse entre sí.

En el corto plazo esto comenzó a generar nuevas dinámicas en el aula y un sentimiento de pertenencia diferente. Los alumnos se relacionaban entre sí de una forma más horizontal y colaboraban acompañándose mutuamente. Las marcas del exterior y las formas internalizadas de vincularse en muchos casos no podían ser borradas del todo, ya que situaciones objetivas como las de quienes eran fuera jefes de sus compañeros, o responsables en el gremio, en algún punto siempre aparecían. Lo interesante es que ese tipo de estructuración pasado el tiempo no fue la que primó y dio lugar progresivamente a formas más dialógicas ya que luego las necesidades y demandas de cada uno, fueron equilibrando situaciones asimétricas que desde fuera se filtraban.

Por ello, romper o redimensionar las jerarquías era una forma de ir construyendo paulatinamente nuevos modelos de trabajo y así avanzar en pequeños cambios o transformaciones subjetivas.

Como mencionamos anteriormente, el habitus del sujeto es el lugar de la resistencia al cambio, de la garantía inconsciente de continuidad. Esto, en quienes luego de años de estructuras verticales las han internalizado, explica por qué se necesitó buscar una figura fuerte y de conducción en el tutor sobre el inicio, al mismo tiempo que se ponían en tensión las relaciones tradicionales con sus jefes o delegados que estaban en el aula.

Esa cultura internalizada, como estructura estructurada que funciona estructurando las prácticas, nos daba el punto de partida desde el cual el sujeto se posicionaba, y marcaba las reglas iniciales que debían paulatinamente ser utilizadas y puestas en tensión para progresivamente lograr modificarlas.

El objetivo a mediano plazo era que el grupo se autocontenga, que los alumnos no solo fueran responsables de sí mismos, sino también de sus compañeros. Esto implicó un fuerte trabajo durante los años posteriores en el empoderamiento del grupo, a la vez que la figura del tutor iba debilitándose, delegando responsabilidades en el colectivo.

Las marcas de la escolarización

Para avanzar en la conformación del grupo, también fue necesario reconocer las hue-

llas que otras experiencias en espacios educativos había dejado en ellos y como estas, habían sido integradas dentro de su identidad o habitus.

Los alumnos poseían una forma de entender cómo podía ser el proceso formativo. Sus vivencias anteriores, tanto de educación primaria, como de secundaria incompleta, les marcaba qué se podía esperar del proceso y qué no.

Esto era clave ya que no se podía disponer al principio de un esquema que este alejado de las formas en las que ellos consideraban que debería suceder.

Sabiendo que el proyecto era diferente, semipresencial, intensivo, de cursada limitada, el aula debía reproducir parte de lo que ellos esperaban, para satisfacer las expectativas iniciales que en muchos casos poseían y sobre todo, que les permitiera validar el espacio como un lugar de aprendizaje, una escuela y por lo tanto ellos, sus alumnos.

Marcas de la escolarización:

1. El lugar de cada uno

Al principio fue necesario proponer formatos de trabajo donde se distinguieran claramente los roles; el docente explicaba, el alumno consultaba y el temario se respetaba según lo pautado. El tutor daba los lineamientos generales, recibía sugerencias y conducía la dinámica cotidiana de trabajo.

2. La necesidad de formas conocidas de clase y evaluación

El tipo de clases poseía una instancia expositiva breve, luego trabajo en grupos y un plenario final. Un esquema que se repetía buscando la seguridad de lo conocido. La participación de los alumnos era importante pero se limitaba a cumplir con las pautas del docente.

Las evaluaciones debían ser escenas claras, transparentes y formales hasta con cierto halo de rito que permitieran garantizar la calidad de lo aprendido.

3. La educación bancaria como metodología conocida que generaba cierta seguridad.

Comenzar con un proceso, reconociendo que el alumno que teníamos frente estaba formado en una organización claramente verticalista, implicaba sostener ciertas dinámicas de “transmisión” de conocimientos del docente a los alumnos.

Pero ésta no fue una decisión pedagógica de contradecir aquello que quienes gestionaban el proyecto creían, sino en realidad, una posición estratégica, que concretizaba esto del hacer del allí del otro al aquí del proceso.

Un elemento clave es que para poder partir del lugar del otro, y lograr que se sintiera interpelado, fue importante reconocer que la metodología de trabajo inicial debía ir alrededor de lo esperable por los alumnos. Las técnicas de educación popular, psicodrama, etc. se reservaron para el lugar de las tutorías, pero las clases y el

formato de trabajo cotidiano, necesitaba construirse no desde supuestos propósitos dialógicos, o teorías que marcaran como trabajar críticamente, sino que delante de todo esto, se puso en eje lo que tantas veces aquí se mencionó. El mundo cultural de estos sujetos, inmersos en una organización como Siderar, nos obligaba a proponer un esquema que ellos valoren, que responda a sus expectativas y no sólo a nuestra buenas e intelectualizadas intenciones.

Quizás esto hoy se vea mucho más claro y en el momento fue transcurriendo más como una intuición de dejarse llevar por el tipo de demandas que se abrían en el espacio.

Mucho se habla sobre modelos educativos bancarios o transformadores, pero algo que se pudo comprender en una experiencia de estas características, es que la escena educativa, puede transcurrir momentáneamente de una u otra forma, sin en realidad estar concretamente articulada con propósitos transformadores o conservadores. Lo que define el tipo de práctica es el sentido político que la subyace y muchas veces desde allí se atraviesan momentos de diferentes tipo. Es delicada esta afirmación, pero en nuestro caso lo que resuelve el perfil de trabajo, no es un a priori de diálogo o de transmisión de conocimientos acrílicos, sino el tipo de estrategia trazada y el lugar del otro en ese proceso.

Si se realiza una prealimentación de las acciones estratégicas, o dicho más claramente, se incorpora el mundo cultural del otro en nuestra planificación y gestión educativa, para desarrollar un proyecto de estas características, sobre todo en el inicio, la afirmación de Freire de hacer del allí del otro mi aquí, sintetiza con enorme potencia como uno puede enfocar e intentar un proceso de educación profundo y transformador, poniendo en segundo lugar las técnicas que se subordinen a la necesidad del grupo y no al deseo (político ideológico) de quien conduce y planifica el proyecto.

El reconocimiento y el trabajo sobre las marcas de la escolarización vinculadas al lugar de cada uno, la necesidad de formas conocidas de clase y evaluación y la educación bancaria como metodología conocida, dieron unos marcos de seguridad ante otro tipo de técnicas y espacios abiertos. Esto permitió que los alumnos en muchos casos se sintieran que avanzaban sobre un terreno que les resultaba familiar.

Es muy importante rescatar que se discutió profundamente más avanzado el proyecto, si era necesario tomar exámenes escritos con el modelo tradicional o si se podía evaluar de otras formas, lo mismo con el formato de algunas materias claves como lengua o matemática. La excepcionalidad del tipo de modelo educativo, de solo dos días por semana de cursado, con dos horas cada día, el perfil del docente, el estar dentro de una planta y no en una institución escolar que invista de sentido con su propia estructura el proceso o la falta de otros estudiantes más allá de ellos, hizo necesario ser muy cuidadosos en cuanto a que cosas se podían seguir modificando y cuáles no, ya que, el alto riesgo que se corría es que el alumno dejara de reconocer el espacio como una institución escolar formal, dejara de confiar en el proceso y por lo tanto todo el esfuerzo que se realizaba para hacer a medida de estos sujetos el Pad, pasado un

cierto límite, terminara volviéndose en contra y desdibujando en ellos la seriedad y por lo tanto la confianza en el Bachillerato.

Un complemento al análisis desde lo cuantitativo

En este apartado, realizaremos un análisis de varios elementos que nos permitirán repensar lo pedagógico desde dos encuestas realizadas.

Por un lado se encuestó a aquellos alumnos que dejaron el proyecto definitivamente, es decir no aquellos que no se graduaron pero cursaron hasta el final, sino los que abandonaron. Por otra parte, se incorporan aquí los datos de la encuesta realizada al finalizar el primer año, para ver de qué manera los alumnos interpretaron el proceso y lo evaluaron.

A continuación se presentan resultados que son claves para complementar y reafirmar esta primera etapa de análisis realizado. Es necesario ampliar el tipo de fundamentos que dan origen a muchos de los elementos mencionados, y por ello creemos que es muy importante completar la información hasta aquí dada con el resultado de estas dos encuestas que se presentan. Sabemos que las metodologías cuantitativas, en análisis de estas características pueden realizar un aporte limitado, por eso se decidió presentar primeramente los resultados de la sistematización, anclados en métodos cualitativos como las entrevistas, el cuaderno de campo, etc. Para luego aquí sobre el final, articular lo anterior con otra fuente de información que nos permita contrastar y complejizar lo dicho hasta aquí

Encuesta Alumnos BAJAS: Pad 05

Para analizar el proyecto y hacer un balance de esta primera etapa, se recupera una encuesta realizada a aquellos estudiantes que dejaron el proyecto.

Uno de los primeros datos más notables, es que sólo el 32 por ciento de los que abandonaron lo hicieron pasado el primer año, esto nos indica lo crítico que resulta el inicio dentro de una propuesta de estas características, donde el 68 por ciento deja en los primeros 12 meses.

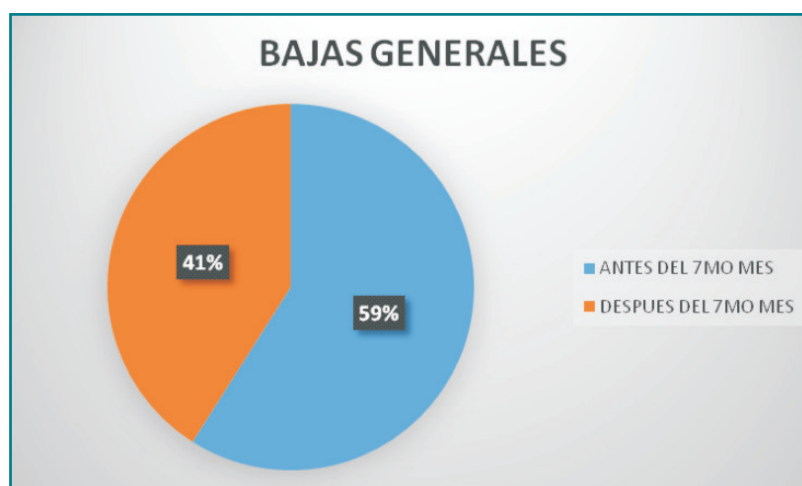
¿Cuántos meses participó del proyecto?

1 mes: 9%
2 meses: 6%
3 meses: 16%
4 meses: 9%
5 meses: 3%
6 meses: 16%
7 meses: 3%
8 meses: 3%
9 meses: 3%
Más de 1 año: 32%



Pero más aún esto se reafirma si vemos que casi el 60 por ciento dejó antes del séptimo mes. Es decir que entre el Módulo 0 y las dos primeras asignaturas del módulo 1 dictadas, abandonaron más de la mitad de los estudiantes que dejarían el proyecto.

ANTES DEL 7 MES: 59 por ciento



Aquí retomamos lo dicho anteriormente y debemos puntualizar, al menos tres cuestiones que surgen como resultado de una lectura transversal a la encuesta. Teniendo todo lo desarrollado en la primera etapa de este capítulo, y los resultados que a continuación iremos presentando, nos permitimos construir unos primeros indicadores que deben ser tenidos en cuenta para pensar la deserción que tuvo el proyecto, sobre todo en la primera etapa:

1. La falta de experiencia en el equipo que gestionaba el proyecto.
2. Las inseguridades propias de los sujetos a la hora de iniciar.
3. Los elementos externos que afectan a los alumnos (problemas familiares, laborales, etc.)

Cada una de estas variables, se ve reafirmada posteriormente en las encuestas en diferentes preguntas y nos permitirá avanzar con un criterio homogéneo y articulador de los datos que se vayan presentando.

Si analizamos la siguiente pregunta, podemos encontrar estos tres componentes desagregados.

3- ¿Cuáles son las causas de su deserción?

Incompatibilidad con horarios de trabajo en planta: 12%	3
Incompatibilidad con actividades extra laborales: 20%	3
Problemas familiares: 25%	3
Dificultades de comprensión: 14%	1
Desinterés / falta de motivación: 18%	1
Dificultades en la relación con el tutor / docentes: 2%	1
Dificultades en la relación con los compañeros: 2%	2
Otras: 7%	

Primeramente vemos que el 57 por ciento declara que deja el proyecto por causas externas, lo que nos marca la dificultad de ensamblar en la rutina de un adulto un proyecto de estas características más allá del enorme esfuerzo realizado para adaptar el Pad no sólo al trabajo de los sujetos sino a su forma de vida en general.

Pero paralelamente no podemos descartar el resto de las respuestas. El 36 por ciento restante se reparte entre quienes tuvieron dificultades de aprendizaje, de motivación o de relación con docentes, tutores o el grupo.

Aquí encontramos una cantidad importante de alumnos que quizás no obtuvieron lo que necesitaban dentro del espacio como para sentirse contenidos y avanzar en el programa.

Lo llamativo es que ante la pregunta sobre:

Cuál es la utilidad de la etapa introductoria en el proyecto

Nada: 3%
Poca: 23%
Mucha: 74%

Es decir que mayoritariamente valoran el proceso introductorio, aunque no hayan podido resolver allí la posibilidad de continuar dentro del proyecto.

De la misma manera con la siguiente:

¿Cuál es la importancia para usted de esta etapa introductoria?

Nada: 6%
Poca: 14%
Mucha: 80%

O también cuando se los consulta sobre los cambios que deberían realizarse.

¿Que modificaría en un posible nuevo módulo cero?

-Nada, lo dejaría como está (fue la respuesta más repetida)
-Más breve
-Explicaciones más claras
-Menos trabajo grupal

Reafirmando lo anteriormente dicho, se consulta concretamente por las causas de la deserción, de una forma cerrada que llega al siguiente resultado.

¿Cree que la responsabilidad de su alejamiento del proyecto corresponde a una cuestión personal o tuvo que ver con causas externas?

-Personal: 40%
-Externa: 60%

Allí vemos como más de la mitad implícitamente afirma que si hubiera sido por ellos, hubieran continuado.

Siguiendo con el desempeño de cada alumno que abandono en el proyecto, podemos ver lo siguiente.

Rendimiento propio y nivel de compromiso:

	malo	regular	bueno	muy bueno
En relación al estudio	6%	35%	4%	15%
En el trato con los compañeros		9%	69%	22%
En las materias		22%	74%	4%

En general reconocen un rendimiento entre regular y muy bueno, por lo que se puede pensar en que muchos de los alumnos realizaron un esfuerzo inicial en implicarse con el proyecto.

Pero en muchos casos la continuidad depende del tipo de trabajo y acompañamiento que se realice con ellos, por eso veremos a continuación:

¿Ha pedido acompañamiento?

Si: 35%

No: 65%

¿Por qué? ¿Para qué?

Por dudas sobre el contenido: 91%

Para tomar ritmo académico: 9%

¿Ha obtenido el acompañamiento solicitado?

Si: 100%

¿De quién?

Tutor: 25 %

Profesor: 62,5 %

Otros: 12,5 %

Es notable que lo que anteriormente se infería, que quizás se pudo dar respuesta a aquellos que la solicitaron, aquí se reafirma contundentemente. El cien por ciento de quienes solicitaron ayuda la obtuvieron de los tutores o docentes.

Pero ese número es solo el treinta por ciento de los encuestados, es decir que el setenta por ciento de los que abandonaron, no llegaron a solicitar la ayuda quizás necesaria para continuar dentro del proyecto. Esto reafirma la idea planteada de que la falta de experiencia y de un plantel docente afianzado, en el inicio del proyecto, tuvo un impacto que probablemente podamos considerar como negativo, hasta que logró consolidarse. Una posibilidad que surge para pensar, es si no sólo se necesitaba una instancia de entrenamiento para los alumnos, como fue el modulo cero, sino un trabajo más fuerte

en la puesta a punto del equipo de coordinación y los docentes a cargo.

Continuamos con una pregunta donde se indaga ya no la causa personal del alejamiento del proyecto sino:

¿Cuál considera usted que es la mayor causa de deserción de Pad?

Estas son las respuestas que más se repiten:

Falta de confianza	2
Falta de motivación	1
Seguir dentro de la fábrica fuera del horario laboral	3
Falta de tiempo	3
Problemas familiares	3

Nuevamente aparecen factores vinculados a la motivación (y por lo tanto relacionados a la coordinación), factores personales como la confianza y elementos externos como el trabajo y la familia, reafirmando lo anteriormente dicho.

Ante la pregunta de qué modificaciones del proyecto le hubieran permitido continuar, la respuesta más recurrente fue:

- Ninguna

Pero aparecen apreciaciones que podrían aportar a una futura planificación del proyecto, como son:

- Clases los sábados
- Más apoyo a quienes se atrasan
- Más días de cursada
- Separar los grupos por edades

Para ver el trabajo de los tutores sobre este grupo, aquí vemos que la opinión sobre:

	malo	regular	bueno	muy bueno
Acompañamiento individual			70 %	30 %
Acompañamiento grupal			73 %	27 %
Compromiso con el proyecto			63 %	37 %

Esto demuestra que la valoración del trabajo del tutor mayoritariamente es buena, pero vale la pena contrastarla con la valoración hecha por quienes continuaban en el proyecto al finalizar el primer año, recuperando la segunda encuesta realizada.

Área de Tutoría:

¿Qué le pareció la modalidad de trabajo con el tutor?

Muy Bueno: 89%
Bueno: 11%
Regular: 0%
Malo: 0%

¿Qué le pareció el desempeño del tutor?

Muy Bueno: 85%
Bueno: 15%
Regular: 0%
Malo: 0%

¿Qué opinión le merece el rol del tutor?

Muy Bueno: 83%
Bueno: 17%
Regular: 0%
Malo: 0%

¿Se sintió acompañado por el tutor?

Si: 99% *No: 1%*

Es notable como el resultado es completamente distinto, afianzando la idea de que con el paso del tiempo no sólo los alumnos se consolidaron en su nuevo rol de estudiantes, sino también que el equipo de tutores pasó por un proceso similar.

Un último elemento para analizar, tiene que ver con la relación con el grupo de aquellos que dejaron. Como vemos a continuación, en muchos casos el grupo no fue visto solidario como espacio de apoyo, o simplemente como un colectivo en el cual participar. Esto también demuestra positivamente que la estrategia de conformación de un grupo de alumnos - compañeros, que autocontenga a cada uno, es necesaria dado que en el inicio, donde aún esto no está afianzado, es visto en algunos casos como algo negativo.

Cuál es su opinión sobre:

	malo	regular	bueno	muy bueno
El grupo de compañeros			59 %	41 %
La solidaridad entre compañeros		9 %	56 %	35 %
La posibilidad de apoyo de unos a otros		12 %	50 %	39 %
Su participación en el grupo		13 %	71 %	16 %

Finalmente y para cerrar este análisis es importante ver, que pasado el tiempo, luego de abandonar pero ver que sus compañeros de trabajo avanzaban en el proyecto, más de la mitad afirma que si tuviera la oportunidad, retomaría. Esto no es menor dado que en muchos casos se hizo creíble para muchos la posibilidad de estudiar, viendo a sus pares participar del Pad.

12- ¿Si hubiera una nueva oportunidad, estaría dispuesto a comprometerse con el proyecto?

Si 54%

No 27%

No sabe 19%

Breve síntesis de la Primera etapa

El primer tema surgido aquí que queremos recuperar, es la forma en la que se organizó la gestión del proyecto, desarticulando desde el inicio una propuesta de trabajo vertical con una clara intención de enfocar dentro del grupo de coordinación la toma de decisiones y la capacidad de vincular a los diferentes actores intervinientes.

Esto marcó desde el inicio una gran diferencia y permitió ir sumando diferentes voces de docentes, alumnos, y autoridades de IRS, la FFLB o Siderar al diagnóstico permanente que se hacía del Pad y desde allí prealimentar con esa información las acciones emprendidas.

Otro componente fundamental en el análisis del Pad tiene que ver con la tensión existente en el encuentro entre dos mundos diferentes como son el de la educación y el del trabajo. La fricción que existió durante todo el proyecto entre ellos es una de las guías que tendremos para comprender y analizar las particularidades del Pad.

Los requerimientos provenientes de uno u otro campo muchas veces, entraban en contradicción, como también las formas de resolverlo para lograr avanzar (o los condi-

cionantes que se presentaban fueron claves para tener en cuenta y para recuperar en esta sistematización de la experiencia acontecida).

La definición de un perfil claro del docente y el desarrollo de un proceso de selección de los mismos, fue otro de los puntos que resultó fundamental para consolidar el tipo de proyecto que sería el Pad.

Aquellos profesores que se convocaron al principio, que no lograban reconocer el tipo de alumnos con los que trabajaban, y que se focalizaban en los contenidos más que en el proceso, dieron la pauta de cómo debería trabajarse en el aula, y sobre todo, que los antecedentes en educación no eran los fundamentales para valorar su capacidad de inserción dentro del Pad.

Paralelamente, la forma de selección que se construyó, emulando un tipo de inducción como el que se realiza en la empresa, logró articular y sintetizar mucho de lo que en algunos casos se encontraba por separado. Un perfil de gestión en la búsqueda de docentes vinculado al mundo empresarial, pero tratando de encontrar aquellos que mejor pudieran llevar adelante un modelo de educación crítico y transformador.

Esto lo retomaremos más adelante, ya que la profesionalización del trabajo y la gestión vinculada a la educación popular o alternativa, no sólo es hoy un requerimiento para quienes desde esas perspectivas pretenden intervenir. Sino que también es necesario para un proyecto de políticas públicas educativas inclusivas, que base parte de su mirada y se fundamente en este tipo de modelos, recuperándolos ya no sólo para procesos alternativos o marginales, sino para ser repensados como parte de las perspectivas que pueden y quizás deban integrar las formas de ser y hacer la educación en un contexto como el actual, que así lo requiere.

Otra variable importante fue la definición de que el reconocimiento del universo voca- bular fuera central en la planificación y la gestión del Pad, para el desarrollo del modelo educativo y de trabajo. Lo potente de esta perspectiva de trabajo en este caso, fue que no sólo respondiera al horizonte político del equipo que coordinaba el proyecto, sino que estratégicamente también a la necesidad planteada por la empresa. Comprender profundamente el mundo cultural de un trabajador de Siderar por lo tanto, se ubicaba no sólo en una aspiración transformadora sino también en una técnica de intervención clave donde apoyar fuertemente el perfil de gestión desarrollado.

Este elemento se relacionó con otros dos más para la gestión institucional y administrativa, en un modelo de trabajo que articulaba los límites impuestos por el contexto (la empresa Ternium Siderar) y su cultura organizacional, y una perspectiva de trabajo resultante de una formación compartida por el equipo, basada en la Pedagogía Liberadora.

Esto hizo coherentes tres perfiles complementarios, donde el enfoque educativo, los valores y las formas de hacer de la empresa y el protagonismo de los alumnos en el proceso, se vincularon en una fuerte mirada que posibilitara a su vez el diagnóstico y

las diferentes estrategias de gestión e intervención.

Estos 3 ejes los debemos identificar como claves para comprender en qué lugares se apoyó cada una de las decisiones y que perfil se construyó, dando determinadas respuestas y no otras a los temas o problemas que iban surgiendo.

La directividad en el modelo de trabajo con los alumnos, o como aquí se mencionó la conducción paternalista en el inicio del proceso, fue otra de las claves de gestión y de intervención en esta primera etapa.

La necesidad de consolidar una figura que acompañe y afirme la posibilidad de avanzar en los alumnos fue clave, no sólo para quienes tuvieron dificultades de aprendizaje, sino para el grupo en general. Posicionar al inicio un conductor del colectivo, permitió que muchos confiando más en él que en ellos mismos, avanzaran y dieran sus primeros pasos dejando en manos de quien los dirigía la responsabilidad de los resultados.

Así un modelo de trabajo alejado en algunos casos del diálogo, precisamente se ubicaba como un paso necesario para ir hacia él. Una forma de gestión que rozaba lo autoritario establecía los primeros puentes para buscar nuevas libertades.

Esto se marca ya que es central reconocer el punto de partida de los alumnos, cómo ellos se predisponían al inicio al estudio y dónde fue necesario irlos a buscar, para comenzar a transitar el camino del Pad.

Por otra parte vimos como la comunicación es un concepto clave en lo educativo para rastrear de qué manera a lo largo del proceso se va resignificando su sentido. Es importante poder avanzar y analizar cómo con el paso del tiempo el sujeto se va transformando y con él la mirada que tiene sobre su formación.

También como vimos, en el entorno familiar se modifica la forma de valorar la educación y desde allí nuevos cambios surgen, en el tipo de relación que se establece en los miembros de la familia o en cuestiones tan específicas como el desempeño de los hijos en su propia escolarización.

El habitus fue una categoría que operativamente permitió comprender las limitaciones de la intervención pedagógica, con los tiempos que implica modificar parte de la cultura internalizada.

Los alumnos, a partir de las marcas de la escolarización anterior y de su propio trayecto formativo dentro de la empresa, no estaban dispuestos en el inicio al diálogo pleno, ni a ser responsables del proceso desde el comienzo. Entender su historia, su lugar, sus costumbres y las formas de relacionarse que tenían fue importante para poder interpelarlos desde lugares en los cuales ellos se lograran reconocer. Haber iniciado desde un proceso horizontal y dialógico, con toma de decisiones colectivamente consensuada con ellos, seguramente hubiera sido un error, no sólo porque no era eso lo

que se esperaba, sino que tampoco estaba en las miradas que ellos mismos tenían de sí. Los alumnos como ya se mencionó, estaban formados en una cultura organizacional jerárquica y piramidal, y por lo tanto, eso era lo conocido, aquello sobre lo cual se debía comenzar trabajando.

Jugamos a que el saber estaba en el docente o en el tutor, y por lo tanto ellos debían tener el poder, la conducción y las atribuciones necesarias para tomar las mejores decisiones para el grupo y cada uno de sus integrantes, pero no por considerar que ese era el mejor modelo de trabajo, sino porque entendíamos que ese era el juego que en el inicio estos alumnos aceptarían jugar.

Por ser de esta forma el habitus de los sujetos y ser reconocido, como ya se dijo, como parte de su universo vocabular (quizás más inconsciente y oculta) el respeto por esa forma y la necesidad de comenzar desde allí, dio la pauta de como ubicarse frente a ellos y por lo tanto de cómo avanzar.

Esto es importante porque abona, como lo haremos en otros momentos de la tesis, la propuesta de que lo que define un proceso educativo como conservador o transformador no es una acción puntual o una forma temporal de intervención (que a veces justamente se aleje del diálogo y la pluralidad) sino el horizonte al cual se asoma y el tipo de transformación que finalmente en los sujetos desea generar.

SEGUNDA ETAPA: DESARROLLO Y AMPLIACION DE HORIZONTES POLÍTICO PEDAGÓGICOS

Esta etapa abarca el segundo y tercer año del proyecto donde se afianzaron varias de las líneas de trabajo que se crearon al inicio del mismo. Se avanzó con una estrategia específica de intervención sobre el grupo, aparecieron nuevos desafíos en la gestión institucional como las inspecciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires o el IRS. Pero quizás lo que más caracterizó este momento fue la posibilidad de llevar adelante proyectos especiales de intervención, que permitieron desarrollar modelos educativos creativos y creadores, dando lugar a que el perfil de los alumnos, sus conocimientos específicos y su mundo cultural pudieran articularse plenamente en algunas de las materias que debían aprobar.

Gestión Institucional y Administrativa

El proyecto político institucional no varió en términos generales. Se mantuvo vigente por parte de la empresa la intencionalidad de formar operarios con mayor capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos y afianzar su política de formación de sus recursos humanos.

El Pad, continuó con la misma estrategia general inicial, pero con algunas variantes que fueron surgiendo por el propio desarrollo del proceso.

Una de las cosas que empezó a pesar fue la cuestión del tiempo y en ello la empresa puso una serie de nuevos condicionamientos que afectaron el desarrollo cotidiano. Se comenzó a evaluar la cantidad de asignaturas restantes y analizarse posibles estrategias que dieran como resultado el acortar los tiempos para que los alumnos se graduaran. Sobre el final de la segunda etapa se cambió la dinámica de exámenes y en lugar de dos por bimestre comenzaron a rendirse tres, dando como resultado la posibilidad de acelerar la terminación y el egreso. En este caso, la lógica del tiempo vinculada al dinero, enormemente presente en este tipo de organizaciones, fue atravesando el proyecto y generando cambios importantes.

Más allá de lo que acabamos de mencionar, este tiempo del proyecto fue de afianzamiento y profundización del perfil de trabajo ya que algunos componentes básicos y fundacionales como fueron la asistencia a clases de los alumnos, el miedo a los exámenes, la lógica de organización del equipo docente y de los tutores, ya se habían

consolidado y por lo tanto daban lugar a desarrollar nuevas estrategias educativas y profundizar el trabajo de diálogo y encuentro.

Al igual que en caso anterior, la **lógica organizacional** no varió substancialmente. El equipo se afianzó y la forma de trabajo basada al interior del Pad en un esquema más horizontal de lo previsto fue la que primó. Es decir que el trabajo entre los dos tutores y la coordinadora que venía de Rosario no fue piramidal sino que la toma de decisiones se consolidó a partir de encuentros de trabajo y discusiones donde los tres problematizábamos aquellas situaciones que requerían intervención y en base a un consenso se decidía la estrategia para avanzar.

Las relaciones con la empresa y con otros actores continuaron desarrollándose pero, como se verá más adelante, hubo dos frentes en los cuales se trabajó fuertemente. Uno fue en la relación con el Instituto Regional del Sur y otro con el Inspector de la Dirección provincial de Educación de Gestión Privada, DIPREGEP.

Un dato no menor es que el responsable por parte de Siderar del proyecto renunció. El cambio de la persona que desde la empresa ideó y trabajó para que se abriera el proyecto, por otra recientemente llegada, tuvo un impacto negativo ya que la valoración que se tenía del Pad y por lo tanto, el tipo de atención a problemáticas o a solicitud de recursos extraordinarios, se vio afectada.

El nuevo responsable de capacitaciones veía al bachillerato como a una línea más dentro de las múltiples existentes en el área. Por ejemplo, si había superposición de actividades y falta de aulas, comenzó por primera vez a moverse a los alumnos a oficinas o salas de reunión cuando el curso que se dictaba tenía más gente. Esta nueva lógica, que equiparaba al Pad con otras acciones de capacitación, complicó en muchos casos también algo que hasta el momento era muy fuerte, que era como los alumnos percibían la importancia del proyecto dentro de Siderar.

Podemos decir que esto impactó de manera negativa en los estudiantes, pero dado que el grupo ya se encontraba consolidado y el espacio tenía una gran dinámica no fue decisivo como para afectar la continuidad de los alumnos. Este hecho si se hubiera dado al principio, haciendo que se perciba una falta de importancia en Siderar del proyecto, hubiera sido mucho más perjudicial, dado que el apoyo y la presencia de responsables de la empresa en los primeros meses fue clave.

La gestión de la comunicación para la toma de decisiones, tuvo que ver con una dinámica de resolución de conflictos que se fue desarrollando y apuntó a poder estar permanentemente alerta de lo que los alumnos podían decir en el aula, generar mucha confianza para que expresaran lo que sucedía y a partir de esto, actuar rápidamente en resolver las dificultades que surgieran.

Es muy importante destacar aquí, que la lógica de trabajo emprendida en esta etapa, pasado el primer momento de diagnóstico y planificación generales, tuvo que ver con continuar desarrollando un esquema de gestión, basado en una actualización

constante ya no de grandes temas o ejes (como fueron la caracterización del grupo, de la empresa o del perfil de los docentes) sino más bien, orientarse a aquellas cuestiones que en el trabajo cotidiano fueran surgiendo. Estar alertas en el ingreso de nuevos docentes o al comienzo de nuevas materias, trabajar fuertemente en el momento de examen y también estar atentos a las problemáticas que atravesaran el espacio desde fuera.

Aquí se acompañó con una profunda escucha y un diálogo permanente que daba la posibilidad de levantar emergentes de algunas problemáticas para trabajarlas estratégicamente. Esto puede caracterizarse como un esquema de diagnóstico permanente.

Por ejemplo cuando se estaba desarrollando el primer nivel de Inglés, muchos alumnos comenzaron a ausentarse y creció nuevamente el miedo a no poder, que en muchos casos ya había sido superado en el primer año.

Allí se tomó la decisión de dialogar fuertemente acerca de qué expectativas creían ellos que tenía la materia, cuál era el resultado que se esperaba. Rápidamente surgió una respuesta contundente que afirmaba que según ellos, si aún muchos no hablaban muy bien el español como creíamos nosotros que podrían hablar en inglés.

Y esto mostró que lo que debía hacerse era clarificar los objetivos de la asignatura, explicar hasta dónde se pretendía llegar en el nivel uno de esa materia, y sobre todo, también ponerla en relación al resto del proyecto.

Dos argumentos fueron centrales. Uno alrededor de qué contenidos se darían a lo largo de los dos meses, sus límites y, por supuesto, acotados horizontes. Pero el otro, que luego fue retomado muchas veces tuvo que ver con que tomaran esa materia como un obstáculo más (para quienes así lo creyeran) entre ellos y el título secundario. Es decir que, en el más estricto punto ellos debían hacer lo necesario para aprobar, más allá del contenido de la asignatura, porque el problema no era el inglés en sí, sino la posibilidad de avanzar y recibirse. Esto a muchos les permitió enfocar de una manera más pragmática el estudio, focalizarse en los ejercicios que se demandaban sin seguir discutiendo en ese momento si estaban o no capacitados para hablar en inglés.

Al respecto relataba uno de los tutores:

“No sólo apareció como el miedo a lo nuevo, un nuevo repensar si mi capacidad me lo posibilita, si no también que este idioma ponía a la luz las marcas subjetivas causadas por la guerra, ya que algunos de ellos tenían en su historia un familiar amigos o un conocidos que fueron a Malvinas. Y esto hubo que trabajarlo, ponerlo en palabras y dejar la materia en el lugar que tenía que estar, el de una asignatura más, que me puede gustar o no pero que es un paso necesario para lograr mi objetivo.

Recuerdo que la primera profesora de inglés no tuvo ese tacto, creo que tenía más la idea de una capacitación empresarial que de otra cosa, no se sacó el traje de profesora y en Varela, anímicamente hablando tiró a toda la gente abajo. Es como que en un momento todo el trabajo

hecho recibió su primer golpe.

Me acuerdo que volví y no podía creer las caras de ellos, todos cabeza abajo y les dije ¿qué pasa acá estaban arriba y ahora cómo quedaron? Me respondieron que así no iba, que en inglés no podían avanzar. Después salió el no saber muchas de las reglas del castellano, y que por lo tanto menos aprenderían las de otro idioma, y para colmo las explicaciones eran en inglés. El sólo hecho de hablarles en inglés y la distancia que la profesora les imponía, era de alguna manera para ellos reafirmarle su etiqueta “no puedo”. La diferencia con Varela es que la gente siempre decía lo que le pasaba, y esto hacía el trabajo más fácil, en Ensenada tenían los mismos miedos y ansiedades pero no lo expresaban porque el orgullo de ellos podía más, cada problema que me decían en Varela lo trabajábamos en Ensenada también, porque en ese sentido las problemáticas eran similares”.⁴⁸

Otro de los elementos claves fue el seguimiento constante de quienes no asistían a clase. Un esquema de informe en Excel permitía pasar la asistencia diaria y poder ir viendo rápidamente el avance en términos de notas de exámenes y presencia en el aula⁴⁹.

Datos Generales y Demográficos										% Asistencia												Observaciones
Legajo	Empresa	Edición	Planta	APELLIDO	NOMBRE	Ocupa	Estado	materias cursadas	materias aprobadas	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre					
322453	SIDERAR	B	EDA	ACIAR	SERGIO DANIEL		Activo	8	8	100%	88%	50%	90%	100%	78%	100%	100%					
322239	SIDERAR	B	EDA	ACUÑA	ALEJANDRO JOSE		Activo	8	7	100%	100%	100%	90%	63%	78%	33%	0%					
4	OTRAS	B	EDA	AGUILERA	ALFREDO		Activo	8	5	56%	50%	100%	50%	38%	33%	0%	83%	0%				
322426	SIDERAR	B	EDA	ALVAREZ	FRANCISCO JAVIER		Activo	8	8	100%	75%	0%	60%	50%	78%	56%	50%					
5	OTRAS	B	EDA	AMADO	FERNANDO ARIEL		Activo	8	8	100%	100%	50%	80%	63%	89%	67%	100%					
301616	SIDERAR	B	EDA	AMICONE	RICARDO ABEL		Activo	8	8	67%	100%	100%	90%	88%	89%	67%	67%					
322230	SIDERAR	B	EDA	AMOJA	DANIEL HUGO		Activo	8	7	67%	63%	50%	40%	38%	33%	33%	0%					
322281	SIDERAR	B	EDA	AMOJA	FERNANDO MARTIN		Activo	8	8	67%	88%	50%	40%	38%	33%	33%	0%					
322251	SIDERAR	B	EDA	ARRECHEA	RUBEN DARIO		baja	8	1	56%	38%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	Baja en noviembre por in				
321175	SIDERAR	B	EDA	AVINCETO	JORGE RAUL		Activo	8	8	100%	100%	100%	90%	88%	89%	100%	100%					
322326	SIDERAR	B	EDA	AZAR	LEANDRO JAVIER		Activo	8	8	78%	75%	50%	80%	63%	44%	56%	33%					
6	OTRAS	B	EDA	BAO	CLAUDIO GASTÓN		baja	8	1	67%	38%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	baja en diciembre por in				
322411	SIDERAR	B	EDA	BEAUCHE	JULIO ALBERTO		Activo	8	6	89%	88%	100%	90%	50%	78%	56%	67%					
321414	SIDERAR	B	EDA	BIANQUIMAN	WALTER DARDO		Activo	8	6	89%	100%	50%	80%	75%	78%	100%	100%					
322199	SIDERAR	B	EDA	BON	LUIS ALBERTO		Activo	8	8	89%	100%	100%	80%	88%	78%	78%	50%					
6	OTRAS	B	EDA	BONAL	EDUARDO DAVID		baja	8	1	88%	88%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	Baja en noviembre por in				
...	Exámenes	Inf Asist Agosto	SNIC	Inf Asist Sept	SNIC		Asistencia 05 - SNIC		Inf Asist Agosto	EDA	Inf Asist Sept	EDA	Asistencia 05 - EDA	Inf Asist								

INFORME EDA Y FV marzo 09.xls [Modo de compatibilidad] - Excel																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
sebastian novomisky																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS					DATOS		REVISAR		VISTA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
Desde web		Desde texto		Desde fuentes		De otras fuentes		Conexiones existentes		Actualizar todo		Conexiones		Ordenar		Filtro		Borrar		Volver a aplicar		Avanzadas		Texto en columnas		Rellenar rápido		Quitar duplicados		Validación de datos		Consolidar hipótesis		Análisis de Relaciones		Agrupar Desagrupar Subtotal		Esquema		%																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Q1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
Matemática I																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
	ITO	DNI	SITE	APELLIDO		ESTADISTICA	Logica I	Logica II	Historia y Geografía I	Historia y Geografía II	Informática I	Psicología	Logica III	Historia y Geografía II	Física	Edu. para la Salud II	Recursos Ambientales y Primeros Auxilios	Matemática II	Informática II	Microbiología de la Invenst	Logica III	Logica III	Química	Educación para la salud	Política de Ed. Sanitaria	Matemática III	Biotecn	Problem. Social, Conting.	Informática III	Sociología	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bachiller Matemáticas	Bach

48 - Ídem

49 - Ver Anexo 1: INFORME EDA Y FV marzo 09

En el diseño del mismo se trabajó durante varios meses buscando una herramienta informática que permitiera fácilmente seguir el desempeño de los alumnos para la gestión cotidiana, pero también para la elaboración de informes a cada uno de los actores intervinientes (principalmente la empresa, pero también la FLB).

Automáticamente al momento de cargar la asistencia se iba actualizando una celda de porcentaje mensual, con colores automáticos que eran: rojo mientras estuviera en cero y colores más claros mientras más asistencias tuvieran. Esto permitió manejar rápidamente un volumen importante de información, sacar estadísticas, informes de avance por materia y también poder tener en claro desde los datos concretos las situaciones de cada alumno más allá del importantísimo contacto que el tutor debía generar cotidianamente con cada uno.

Saber fácilmente si un alumno no había venido a tal o cual clase permitía preparar materiales complementarios personalizados, para que se facilitara el repaso. Muchas veces este envío se hacía a través de los compañeros de puesto de trabajo, o directamente en mano, pero lo importante de destacar aquí, es que con casi cien estudiantes cursando en cada planta, tener un sistema claro de información, fue clave para acompañarlos y muchas veces orientarlos en como retomar o avanzar en sus estudios.

Con este informe, sobre el final de cada año, fue el tutor el que en cada caso desarrolló un esquema de recuperación de materias atrasadas a lo largo de varios meses en distintas mesas de examen y todo ello también fue posible por el manejo prolijo y eficiente de la información.

Todos los días de trabajo tenían varias horas dedicadas al llamado telefónico a los que hacía más de una semana no asistían. Se los llamaba a sus puestos de trabajo (se pudo conseguir el esquema de rotaciones de la planta por lo que se tenía identificado el sector y el turno en que cada alumno trabajaba con su respectivo número de interno).

Si no se los encontraba se los llamaba a su celular o directamente a sus casas:

“Nuestro trato personal con los alumnos (que creo que es el recuerdo más lindo que tengo) se afianzó en la segunda etapa, me sentía compañero de ellos, con un rol diferente, pero todos participando del proceso. La red que tendimos con los alumnos fue muy importante para contener a los compañeros. Una de nuestras tareas era ver qué pasaba con los ausentes, comunicarnos con ellos o con alguien que los contactara. Y apelábamos a los compañeros, nos contaban que alguno tenía miedo del examen o que estaba enfermo, entonces le mandábamos material a la casa. En períodos difíciles, que se les imposibilitaba venir, esto permitió que no perdieran continuidad”.⁵⁰

En muchos casos no se encontraban y se hablaba con algún miembro de su familia, sabiendo que luego esto tenía un importante impacto, ya que en general, el núcleo familiar apoyaba fuertemente al alumno para que avance.

50 - Ídem 39

Esto también se tuvo en cuenta en varios momentos que se narran más adelante, donde se invitó a la familia a participar de actividades organizadas desde el Pad, con el objetivo de compartir con ellos pero también de sumarlos como actores estratégicos en la contención y el acompañamiento de cada alumno.

Del registro al análisis.

De lo Político institucional

Continuando con la intención de hacer coherente en el Pad el perfil político ideológico de los marcos interpretativos de comunicación y educación, la necesidad de consolidar el espacio y la estrategia de hacer con todo esto un proceso eficiente desde la mirada del sistema productivo, se avanzó en nuevas propuestas, que en el marco de estas tensiones mencionadas, pudieran afianzar y profundizar cada vez más por un lado el diálogo con los alumnos y por el otro el mostrar la efectividad de las acciones que se llevaban adelante.

El esfuerzo realizado tenía que ver con poder hacer coherentes las herramientas y los métodos aprendidos por el equipo de gestión en su formación (en comunicación social o en psicología), con los horizontes políticos en los cuales se enmarcaba el sentido de lo educativo para este grupo en particular y todo ello articulado a los fuertes condicionamientos y atravesamientos que una organización como Siderar impone.

Es interesante dar cuenta de la reflexión de la coordinadora en esta etapa, particularmente vinculada a la relación con la empresa:

“Con Siderar la relación fue complicada. Eran nuestros empleadores y muchas veces no entendían el trabajo que realizábamos porque no miraban del mismo modo el proyecto en sí. Para ellos, el Pad era una posibilidad de conseguir nuevos estándares de calidad y para nosotros era un proyecto de inclusión social, que permitía que operarios metalúrgicos con muchas horas de empleo y pocas posibilidades de estudiar, accedieran a una propuesta educativa pensada para salvar las dificultades fundamentales de quien trabaja y se quiere formar.

Incluso se generaban disputas entre las diferentes gerencias de la empresa, ya que los de producción sobrecargaban o modificaban las jornadas laborales sin contemplar el cursado, complicando notablemente a los alumnos.

Creo además, que se modificó nuestra posibilidad de hacer a partir de los diferentes responsables que tuvo el proyecto dentro de la empresa. Al principio, la persona que acordaba con nosotros la modalidad de trabajo, era quien había planteado la necesidad de replicar el proyecto en las Plantas del Sur, pero quienes siguieron a su renuncia fueron personas más interesadas en lo que pudiera representar el proyecto para sus carreras dentro de la empresa, tanto en beneficio como en perjuicios. Esta última etapa implicó mayores obstáculos a nuestras ideas”.⁵¹

51 - Ídem 40

De lo organizativo

En este sentido, la forma de trabajo desde el punto de vista de lo **político organizacional** se afianzó, se lograron articular dinámicas de trabajo propias, con reuniones mensuales de equipo y semanales de coordinación, donde se podían analizar las estrategias de resolución de los conflictos que cotidianamente iban apareciendo. Este modelo de trabajo permitió también garantizar el perfil de los docentes, haciendo ya cada vez mejor el proceso de inducción de los mismos, pero teniendo clara conciencia del perfil que cada nuevo profesor contratado debía tener. También se vieron los frutos de haber priorizado el reconocimiento del mundo cultural como modelo de gestión y de articulación entre el sentido político del Pad y el estratégico para la empresa que necesitaba un bachillerato a medida.

El paso del primer año, sumado a la experiencia del equipo a cargo del proyecto y el crecimiento de los estudiantes dentro del mismo, dio lugar a un nuevo horizonte de posibilidades, ya no tanto en términos organizacionales, donde el desafío inicial ya se había saldado, sino como se verá más adelante, el salto se dio en el tipo de propuestas de trabajo llevadas al aula y el desarrollo de las materias.

Lo que sí es importante destacar en este punto, es que se tuvo dos frentes institucionales complicados: uno, el Instituto Regional del Sur (IRS) y el otro, el Inspector de la Dirección de Gestión de Educación Privada de la Provincia de Buenos Aires (DIPREGEP).

La primera y que corresponde al IRS, surge porque este instituto en su sede principal, tiene un sistema donde un alumno se inscribe, va retirando manuales autodidácticos y puede pedir apoyo de tutorías cuando lo requiera. A partir de que lo decide, puede presentarse a rendir y así ir avanzando en su educación. Es una propuesta donde hay muy poco vínculo interpersonal y eso se trata de remediar con la forma en que se arman los materiales de estudio o manuales. En nuestro caso, lo que se aprovechó al máximo es dentro de esa elasticidad que permite el esquema, agregar el vínculo, el lazo, el sentido de pertenencia del alumno como tal, en su identidad de “ser estudiante” y también ser parte del Pad.

Es importante rescatar como en realidad la flexibilidad del sistema formal institucionalizado en el que reposa el proyecto, es también el marco desde el cual se fue descubriendo (en realidad construyendo) una forma de trabajo que desde la libertad y la autonomía, pero también con implicación personal, seguimiento exhaustivo y acompañamiento psicopedagógico, logró afianzarse.

Retomando desde el principio la relación con el IRS, al ser externos a su funcionamiento cotidiano, al equipo que trabajaba en Siderar se lo miraba con bastante desconfianza, entonces, por ejemplo, los exámenes eran atravesados por una gran burocracia, llegaban ensobrados y así debían volver para ser corregidos en Bahía Blanca; enviaban fiscales a las mesas examinadoras, que en muchos casos generaban una gran tensión y transformaban a quienes trabajábamos cotidianamente ahí en media-

dores de una situación donde dos se enfrentaban, alumnos y autoridades:

“Con el IRS creo que la relación se fue allanando. Al principio había objeciones a nuestras solicitudes pero con el paso del tiempo fuimos ganando su confianza y con eso la posibilidad de armar nuestros exámenes, priorizar nuestros contenidos y hasta diseñar parte del material de estudio”.⁵²

Pero estratégicamente se trató de ir generando confianza en ellos, de comentarles como se pensaba y como se trabajaba en el Pad para, con el paso del tiempo, ir obteniendo autonomía.

Fue central ir mostrando el modelo de trabajo que se iba desarrollando, el perfil de los docentes contratados y la seriedad que se ponía en cada etapa.

El no poder conocer antes del día el examen que se iba a tomar y tener que pedirle a los docentes que abarcaran todo el manual sin saber en dónde hacer especialmente énfasis, en un principio fue muy complejo.

Luego se fue avanzando y consensuando entre los responsables del IRS y los docentes los ejes centrales que se abordarían en las clases y por lo tanto en los exámenes, hasta llegar a mitad del segundo año a lograr que los propios docentes del Pad sean quienes diseñen y evalúen a los alumnos, bajo los criterios que ellos mismos construían en el encuentro con los estudiantes.

Esto llevó tiempo, pero fue clave también para dar una herramienta definitivamente necesaria a los docentes que fue la posibilidad de desarrollar el proceso y evaluarlo, ellos mismos.

Dentro de la estrategia de gestión organizacional hubo una táctica específica de autonomía relativa del IRS para poder conducir con mayor claridad el proceso educativo. Para ello, como ya se mencionó, se tuvo no sólo que ser muy profesionales y cuidadosos en la seriedad que tenía en términos administrativos el proceso (sobre todo en las instancias examinadoras) sino que esto sea visto y reconocido. Es decir que se focalizó en poder convencer primero a quienes venían a fiscalizar los exámenes de lo eficiente del equipo, para luego comenzar a solicitar cada vez más que esas tareas puedan ser delegadas en los tutores psicopedagógicos, quienes en términos legales también estaban contratados por el IRS, para poder firmar actas y validar procedimientos, y así concentrando más poder de acción, se pudo dar cada vez más el perfil al proceso que quienes lo coordinaban consideraban que debía tener.

“Con el IRS, al principio la relación era tensa, me parece que desconfiaban de nosotros. Habían tenido malas experiencias en otras subsedes cuando tomaban exámenes y por eso vinieron muy a la defensiva en las primeras mesas. Eran sumamente exigentes en temas administrativos, papelería, etc., que por cierto estaba todo en orden.

52 - Ídem anterior

Y esto generaba un problema con respecto a la confección de exámenes: trabajábamos con los manuales de IRS, pero no nos daban pautas o consignas para orientar a los alumnos. Y los exámenes venían desde IRS, sin saber nosotros de qué se trataban, no podíamos orientar las clases o practicar el tipo de actividades a resolver. Además, los exámenes los traían ellos, que no solían ser puntuales y esto generaba bastantes problemas para la gente de los primeros turnos, que después de rendir entraba a planta. Esa tensión al principio generaba un mal clima para el momento de examen y repercutía negativamente en los alumnos.

Con el tiempo, demostrando seriedad y responsabilidad, los exámenes los empezamos a confeccionar nosotros (obviamente los mandábamos a IRS para que autoricen). Eso nos permitió orientar las clases, disponer de criterios de evaluación, etc. y ahí la gente del IRS se relajó, dejaron de venir a algunas mesas y pudimos trabajar más sueltos”.⁵³

El segundo punto de nuevas complicaciones fue la relación con los inspectores: Cambios en la DIPREGE, generaron demandas de la inspección (puntualmente la de FV) haciendo necesario trabajar sobre un ordenamiento administrativo, y un apoyo en la formalización de actividades que se desarrollaban de hecho pero que no se encontraban explicitadas (proyecto institucional de evaluación, libro matriz, listado de actividades por clase, entre otros).

La participación del inspector en el proyecto fue una de las grandes dificultades de esta etapa, ya que su presencia en las mesas examinadoras y otros espacios, intimidó a los alumnos y produjo malestares que implicaron, incluso, el alejamiento temporario de ciertos estudiantes.

Pero lo que sí quedó sumamente claro y en el ejemplo que se da a continuación se ve perfectamente, es que el principal objetivo del referente de la DIPREGE estaba puesto en lo técnico administrativo o burocrático. Ese era el lugar sobre el cual siempre se hacía una revisión, sin prestar demasiada atención a lo particular del proyecto, no sólo en su propuesta educativa sino en el hecho de estar enmarcado dentro de una empresa que, sea por los motivos que fuere, daba la posibilidad de estudiar a quienes no la habían tenido.

A continuación, exponemos la carta que luego de una situación de tensión vivida en el Pad, se presentó ante las autoridades correspondientes donde se narra un ejemplo de lo sucedido.

7 de Septiembre de 2006

Autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:

Mediante la presente queremos dejar constancia de la situación desarrollada en el día de hoy en la Sub Sede eventual de Florencio Varela, Ternium Siderar.

En el marco de la mesa de exámenes del Instituto Regional del Sur DIPREGE 5943 – Bachillerato para adultos a distancia – Res. 12764/99 3153/02, de las materias de Educación para la Salud y Psicología, recibimos la visita del Sr. Inspector Prof. Gustavo Juárez, perteneciente a la Región 4, distrito Florencio Varela, Localidad Florencio Varela.

Siendo ya la tercera vez que este inspector realiza este trabajo, se dio paso al diálogo y a la entrega de diferentes documentaciones y solicitudes realizadas.

Dado que nuestro sistema está completamente adaptado para operarios de la empresa, que trabajan en turnos rotativos, los exámenes se repiten en cuatro turnos.

Al inicio del tercero, se les solicita a los alumnos la presentación de algún tipo de identificación, a lo que uno de los alumnos responde que no posee. En ese momento el inspector comenzó a discurrir sobre la necesidad de respetar las normas, en un tono poco respetuoso sin darse cuenta que se dirigía a adultos trabajadores responsables, y no quizás a niños o adolescentes.

El alumno ante esta falta de respeto, decidió abandonar la mesa de examen expresando su enojo y su fastidio, ya que luego de una jornada de 10 horas de trabajo en planta, no toleraría que le falten el respeto de esa manera.

Solidarizándose con él dos alumnos más decidieron no rendir los exámenes y se ausentaron del aula.

En ese momento el tutor Psicopedagógico intervino, y al salir y dialogar con ellos más de 20 minutos decidieron retomar su iniciativa y no perder la oportunidad de rendir dos exámenes que con tanto esfuerzo habían preparado.

Fue notable luego, como a la obvia situación de presión que genera en un adulto su evaluación, se le sumó el nerviosismo de haber pasado por este momento.

Ellos mismos finalmente expresaron que si este tipo de situaciones se repetían no seguirían con su estudio, ya que consideran por demás una falta de respeto a su persona y a su esfuerzo.

Es para nosotros necesario comunicar esta situación ya que el personal que trabaja desde la educación debe favorecer estos procesos y alentar a quienes hace más de 30 años no transitan por una escuela y hoy se les abre una nueva oportunidad.

Sin más lo saludan cordialmente

*Equipo de coordinación Bachillerato para Adultos Pad
Ternium Siderar*

Es importante destacar que el alumno que se encontraba en una sala de capacitaciones de Siderar, no sólo era reconocido por los docentes y tutores allí presentes, sino que para ingresar a la planta poseía una credencial con foto y número de DNI, que fue exhibida ante el inspector sin tomarla éste como válida.

Ésta y otras situaciones, como la suspensión de un turno de exámenes con los alumnos presentes por la falta de presentación de una documentación, dieron un marco de mucha tensión durante todo el segundo año, hasta que por razones que se desconocen el inspector cambió.

Podemos pensar que en este caso el perfil general de un inspector que se acerca a un espacio educativo de estas características, intentando equiparlo con otros proyectos y por ello relacionándose del mismo como si fuera un colegio privado más, llevó a una tensión a veces irreconciliable en muchos aspectos. Por ejemplo: en los horarios de exámenes donde el último turno finalizaba a las 21:30 hs, el inspector no podía quedarse hasta el final alrededor de las 22:30 hs cuando se cerraban las actas y se pasaban las notas, dando por concluida la mesa.

La particularidad de la propuesta no se correspondía con el tipo de supervisión que el inspector pretendía realizar, no sólo desde lo educativo o en algunas de las perspectivas de trabajo, sino incluso en cuestiones tan básicas como horarios o requerimientos de acceso a la planta.

El inspector debe poder ingresar cuando lo desee a un establecimiento educativo para su revisión, pero para entrar a una planta de Siderar, como visita, se debe tener un permiso solicitado 48 hs antes y un seguro de vida igualmente tramitado previamente. Estas situaciones hicieron que el ejercicio del rol del inspector no fuera simple y su predisposición a comprender la excepcionalidad de la situación fue más que limitada. El inspector para ingresar debía cumplir con lo establecido por la empresa y de ese modo la tensión entre la autoridad que él representaba, y las normas de la institución, que llevaba adelante el proyecto, chocaban en muchos casos irremediablemente.

De la Dimensión comunicacional

Parte de la estrategia comunicacional de esta etapa estuvo vinculada a la visibilización del perfil del proyecto y del profesionalismo del equipo que lo llevaba adelante. Se trabajó fuertemente en estrategias de comunicación interpersonal con los referentes de IRS en cada mesa examinadora, pero también en la confección del Proyecto Educativo Institucional, del Plan Institucional de Evaluación, junto con documento sobre el formato y el sentido de la evaluación, informes de avance y resultados o presentaciones en Power Point que se exponían ante la empresa, la FLB y el IRS. El sentido de esta estrategia estaba puesto en poder contar a través de diferentes productos y procesos comunicacionales qué se hacía, como se hacía y por qué, para lograr una valoración positiva del equipo y por lo tanto una confianza y delegación de responsabilidades en él.

Quizás como elemento central, lo comunicacional en esta etapa estuvo al servicio del empoderamiento del equipo de coordinación, dando una fuerte imagen de profesionalismo para que desde la confianza se le permita cada vez más autonomía y margen de acción. Poder gestionar decidiendo sobre exámenes, contenidos mínimos o formas

de trabajo en el aula dio como resultado la aparición de nuevas propuestas de taller que transformaron parte del modo en que hasta el momento se podía pensar lo que sucedía en el aula.

Breve síntesis de gestión institucional y administrativa:

A modo de cierre de este apartado, podemos decir que existió en esta segunda etapa del proyecto una profunda relación entre la necesidad de autonomía que fue apareciendo cada vez más con el paso del tiempo y el necesario empoderamiento del equipo coordinador, para poder avanzar en el afianzamiento de una forma de ser y hacer el Pad.

La relación entre el poder y la capacidad de gestión fue quedando cada vez más clara y por eso una estrategia concreta de comunicación / autonomización era la misma que pensar una estrategia de empoderamiento. Y de allí el perfil de un equipo que seguramente sin tanta claridad, como la que este momento reflexivo permite, avanzó sobre otros espacios para lograr su reconocimiento profesional y, por lo tanto, su cada vez más importante lugar en la toma de decisiones que vinculaban al Pad en su cotidianeidad y funcionamiento.

Es necesario destacar que en el caso de la empresa esto se realizó también sobre el final de esta segunda etapa, para intentar (no siempre con óptimos resultados) interpelar al nuevo responsable por parte de Siderar y convencerlo de la particularidad de este proyecto por sobre otras líneas de capacitación.

Gestión desde la perspectiva de comunicación y educación.

En esta segunda etapa, el sentido político del trabajo fue afianzándose ante los nuevos límites que se ensanchaban entre la perspectiva del equipo de coordinación, que profundizaba un proceso de educación transformador y los espacios abiertos con la posibilidad de definir cada vez más sobre lo que allí sucedería.

Esta tensión que venimos mencionando permanentemente, en esta etapa, fue muy clara y también la resolución parcial de la misma permitió dar un salto en la forma de ser y hacer el Pad. Se fueron incorporando nuevas formas de evaluación y de trabajo en clase, a partir de poder conducir las materias por fuera de la mirada y normativas rígidas que en el inicio se plantearon, dando como resultado nuevos espacios de trabajo áulico, permitiendo cada vez más el protagonismo de los alumnos y comenzando a modificar el lugar de la coordinación del tutor.

La gestión educativa: De la tarea de coordinación

Retomando la forma en que se planteó la conducción del grupo y la dinámica que se establecía entre los alumnos y el tutor, en esta etapa podemos afirmar que se trabajó

en el empoderamiento grupal. Se corrió el foco de una conducción paternalista desarrollada en la primera etapa, a la responsabilidad del grupo sobre cada miembro.

Lo que se propuso entonces es que esa figura fuerte, que conducía con tanta contundencia el desarrollo del proyecto, comenzara a delegar responsabilidades y actividades en los propios alumnos, dando lugar al crecimiento del grupo.

La intención la podemos ver reflejada como mínimo en tres cuestiones que fueron centrales proponiendo que cada uno de los alumnos, más allá de sus cuestiones particulares como tal, se hiciera responsable de:

- las ausencias de los otros.
- ayudar a preparar exámenes a quienes más les costaba.
- apoyarse para poder concurrir a clases lo máximo posible.

Con esto se buscó que el proceso educativo permitiera a los alumnos ser protagonistas y adquirir herramientas más allá de los contenidos puntuales de cada materia. La clave estaba puesta en la independencia, el aprendizaje constante y la solidaridad con el otro.

Este eje, en realidad, retoma un pensamiento que sustenta una parte importante de lo realizado en una pedagogía de la autonomía. La propuesta en este caso tiene que ver con que el sujeto progresivamente pueda ir dándose a sí mismo sus propias normas, y desde ahí construir un horizonte de trabajo libre de los primeros lazos que fueron necesarios consolidar para el inicio del proceso.

Como se mencionó ya en el marco teórico, Freire afirma que es con la autonomía que se construye la libertad llenando el “espacio” antes “habitado” por la dependencia. La autonomía del sujeto se funda en la responsabilidad que va siendo asumida. Y agrega que *“Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas.”* (Freire, [1996] 2004).

Por ello, y habiendo recuperado en esta instancia otro elemento clave de trabajo, que en su momento probablemente no estaba clarificado, podemos decir que la intención era potenciar al sujeto para que pueda empezar a ser responsable de su proceso, más allá del acompañamiento y de las pautas planteadas.

Se pensaron estrategias específicas para que los tutores se corrieran del lugar que tenían. En concreto sobre el final del tercer año, se empezó a reducir el tipo de intervención directa (llamar a los alumnos, estar presentes todo el tiempo, hablar todas las clases antes de que empiecen para dar las novedades, preguntar cómo habían estado, relevar la información de cómo había sido la clase anterior y levantar algunos emergentes) cosa que hasta ese momento daba buen resultado. Dejando paulatinamente esas dinámicas, estratégicamente se empezó, por ejemplo, a poner en una pizarra los nombres de los compañeros que no venían. Se decía directamente en el aula que quienes

no estaban asistiendo estaban anotados ahí y que todos eran responsables de ayudar a que esa gente volviera, aclarando que ya la responsabilidad no era sólo de los tutores y docentes, sino que se consolidaba un grupo, un proyecto que era de todos y había que hacerse cargo, siendo responsables de sí mismos y también del resto.

Y esto dio sus frutos, porque fue mucho más fácil que ellos trajeran a quienes eran los compañeros del puesto, que los tenían 10 horas para hablarles, más que los docentes o tutores con un teléfono que sonaba en un lugar donde había ruido y no se podía dialogar tranquilamente. Lo que sucedía es que en el inicio un trabajo de estas características no hubiera sido posible ya que los propios miedos, angustias y ansiedades de cada uno le imposibilitaban poder transmitir una seguridad al compañero, que le hiciera repensar su situación y continuar con sus estudios.

Todas estas estrategias fueron avanzando, llegando al inicio del cuarto año con un grupo que poseía rasgos profundos de autonomía, al punto de que a veces se debía manejar una situación nueva donde los alumnos ya tenían determinado poder que detentaban y que el tutor con menos protagonismo que antes, se ve complicado en una conducción del espacio por momentos más compleja.

En este marco es interesante rescatar los testimonios de los alumnos para dar cuenta de esta etapa:

“La formación en grupos no sólo con los que estábamos ahí, sino con ustedes también, eso es lo que más recuerdo, porque para nosotros eran un compañero más. Eso entusiasmo, y pude ver distinta la relación con el docente que la que tenía de mi época donde todo era más estructurado”. Andrea Markowski. Alumno Ensenada.

“Lo lindo fue también el grupo de compañeros, con algunos trabajamos juntos y con otros no, con ellos nos empezamos a saludar y luego a hablar cómo nos iba en la escolita. Se hizo todo un grupo, éramos todos uno, y eso ayudó porque nos dábamos una mano para estudiar, para el que no se animaba a rendir, para el que tenía dudas de seguir. Después siguió no podemos pararnos a contarnos toda la vida, pero nos saludamos y con los que trabajamos juntos siempre nos acordamos de la escolita, de todo lo que hicimos ahí”. Juan Carlos Valdez. Alumno Florencio Varela.

El corrimiento del tutor y del traspaso de responsabilidades y decisiones sobre el grupo, entre otras acciones dispuestas para avanzar en el Pad, tienen una relación profunda con el sentido político del proceso educativo desarrollado. Quizás aquí encontremos una de las marcas más reconocibles de que el perfil del proyecto pueda anclarse en una educación transformadora y crítica.

Redimensionar el rol del alumno en el espacio, sus responsabilidades y el poder del grupo, permitió poner en concreto mucho de lo que desde las perspectivas de educación popular se propone, es decir, un sujeto activo y protagonista del proceso educativo.

Así, nos encontramos en una etapa donde cada vez más el saber se construye en el

encuentro entre docentes y alumnos, pero sobre todo, de estudiantes que se sienten habilitados a participar que luego, de una primera etapa más vinculada a lo conocido (por lo menos en la dinámica laboral), podían experimentar otras formas de relacionarse con su educación y, sobre todo, redimensionando el conocimiento que poseían y como esto podía ser puesto en juego en el aula. Así como se intentaron transformar las relaciones de poder, también se pudieron ir modificando las jerarquías del saber.

Estos cambios, a la distancia, pueden ser sistematizados para recuperar lo acontecido, pero sobre todo, poder analizarlos desde este lugar permite comprender cómo se desarrolló esta etapa y comprender el potencial que las nuevas propuestas de trabajo en el aula pudieron desplegar.

De la Propuesta Pedagógica

Como parte de este proceso, es necesario retomar las estrategias que se utilizaron para involucrar a los alumnos al finalizar cada año, con una propuesta de trabajo concreto, que por un lado incentivaba la asistencia a clase en el período donde más decaía y, por el otro, sintetizaba de alguna manera el resultado de lo aprendido, dando en cada proyecto la posibilidad de un trabajo donde el saber específico de los alumnos, su conocimiento técnico y de manejo de herramientas, explorara cada vez más el potencial que poseía.

Las propuestas también acompañaron el crecimiento y la posibilidad de ensanchar los horizontes en la forma de trabajo del Pad, fruto del empoderamiento por un lado del equipo de coordinación para realizar y resolver cada vez más cosas y por el otro de los alumnos que cobraban mayor protagonismo y se predisponían a otro tipo de formas e instancias de aprendizaje. Tal como lo cuenta una de los tutores:

“Pensar las ferias de tecnologías, planificarlas, “vendérselas” a la Fray y a Siderar, fue un proceso interesante. De hecho con muchas dudas desde el inicio y sin saber demasiado bien para dónde saldrían. Teníamos la idea de hacer algo diferente, de resolver muchas cuestiones que aparecían a fin de año con un formato de clases distinto y en eso, sin demasiadas certezas decidimos avanzar.

*Llevarlas a cabo, fue arduo pero satisfactorio, nos fue mostrando otro camino posible de trabajo y también nos permitió aprovechar mucha de la libertad que íbamos logrando cuando desde distintos lugares, confiaban cada vez más en nosotros y por lo tanto en nuestras propuestas.”*⁵⁴

La primera experiencia fue en el año 2005, donde se pensó una Feria de Electrónica. Formalmente el objetivo de esta propuesta estuvo puesto en que los alumnos pudieran desarrollar proyectos concretos, para exponerlos a fin de año a partir de la cursada de la materia de Electrónica. Se intentaba complementar las clases de tecnología apostando al aprendizaje desde la práctica, afianzando la utilidad de los contenidos que se desarrollan desde la materia. Parte de la intención estaba puesta también en que para el cierre del año, se pudiera armar una muestra donde las autoridades de la em-

presa, las familias y los alumnos del Pad pudieran ver materializado el fruto del trabajo de un año.

Recuperando lo sucedido, esta primera propuesta ya cargaba con un fuerte sentido de interpelar a los sujetos desde su propia práctica, desde su mundo cultural vinculado al trabajo en una siderúrgica.

Paralelamente como estrategia comunicacional, este tipo de muestras, permitía visibilizar el proyecto ante las familias, incorporándolas al menos ese día en una actividad al Pad, pero también tener objetos concretos para generar una muestra donde el Polimodal fuera altamente visible para otros actores necesarios en el Pad (Siderar-UOM - IRS). Mostrar el resultado del trabajo del año a las autoridades de la empresa, quienes en todos los casos participaban de los cierres y entrega de boletines, era clave para que se visibilizara de una manera más contundente el perfil del proyecto.

La feria de Electrónica se desarrolló de la siguiente manera:

El docente a cargo de la materia, construía un listado de posibles proyectos a realizar, individualmente, en parejas o grupos, según los turnos y la rotación. Cada alumno elegía su proyecto dentro de la lista de los propuestos y estaba a cargo de la compra de los materiales (proyecto de costo mínimo \$3,50). Paralelamente se iba construyendo un proyecto colectivo entre todos los alumnos.

Proyectos Individuales o de pequeños grupos:

Circuito experimental:

1. Fuente de alimentación.
 2. Guiño-Led para bicicleta.
 3. Alarma Falsa
 4. Sensor de movimiento
 5. Audiorítmico.
 6. Cargador de baterías-pilas.
 7. Cargador de baterías de autos.
 8. Luces Audiorítmicas.
 9. Amplificador para teléfono.
 10. Micrófono inalámbrico amplificado por FM.
 11. Luz interior para coche (de lento apagado desvanescente).
 12. Luz de Freno.
 13. Control de velocidad para motor.
 14. Dimer para Luz.
 15. Alarma para puerta.
 16. Reloj sin pila.
 17. Probador de fusibles.
-

18. Inversor (pasar una batería de 12 Volt continua a 220 alterna)
19. Cerradura electrónica.
20. A elección del alumno (con aprobación del docente en base a la pertinencia)

Proyecto Grupal:

- Construcción con Megóhmetro.

La forma de evaluación fue sobre el proyecto terminado, entregando el plano del circuito que cada grupo había construido más una memoria técnica individual, donde cada alumno debía recuperar el proceso y hacer énfasis en su aporte en el caso de ser producciones colectivas.

Al finalizar se intentó concretar una feria a fin de año invitando a las familias de los alumnos y otros actores de la empresa y el sindicato. En pequeños stands se proponía mostrar los proyectos con el trabajo terminado, el plano y una secuencia de fotos del proceso de armado.

- Como cierre del taller se preparó una presentación para mostrar el proceso ante los invitados que a continuación se expone:



Comienzo: Armado de Plaquetas



**Corte de Placa Madre
(pentinax cobreado)**



**Grabado de circuito en tinta
indeleble a partir de modelo**

Baño en Ácido y Perforación





**Presentación de
plaqueta. Verificación con
el modelo impreso**



**Plaqueta finalizada (amplificador de
audio mono)**

Ensamblado de Componentes



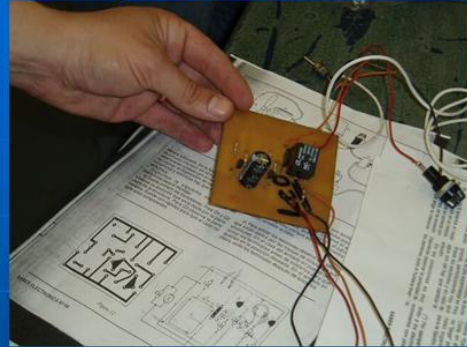
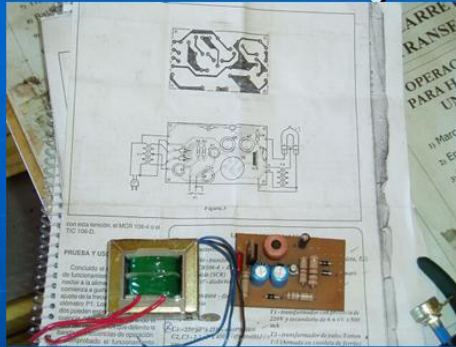
Reconocimiento de elementos



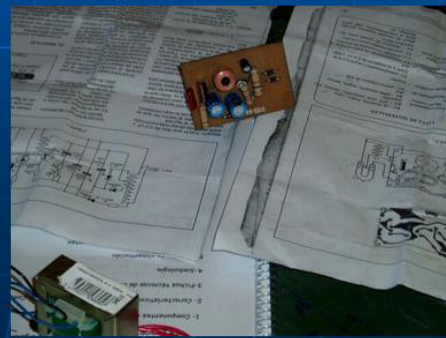
**Aplicación sobre
plaquetas**



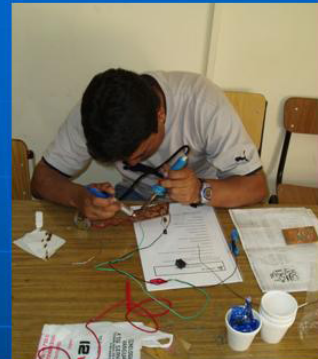
Montaje de las partes



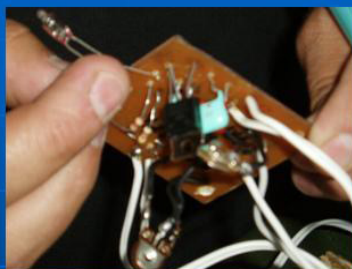
Unión de elementos a partir del modelo impreso



Soldadura de componentes con estaño



Finalización de circuitos



Trabajamos en Grupos



También en forma Individual



Trabajamos Todos



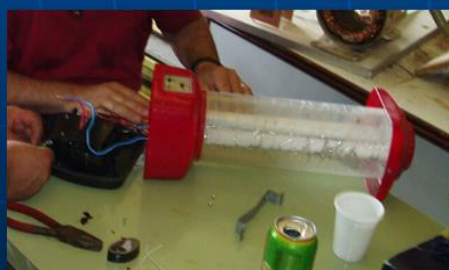
Finalmente Algunos de Los Proyectos realizados



**Inversor para tubo Fluorescente
(alimentado con batería 12 V)**



Guiño Led



**Repara
ción luz
de
emergen
cia**



Cargador de Pilas AA y AAA

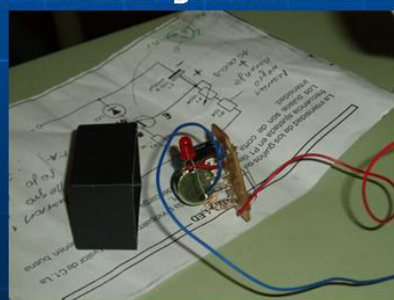
Finalmente Algunos de Los Proyectos realizados



Luz de emergencias



Amplificador manos libres



Guiño Led

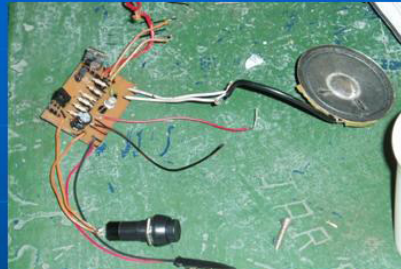


Reloj sin pila

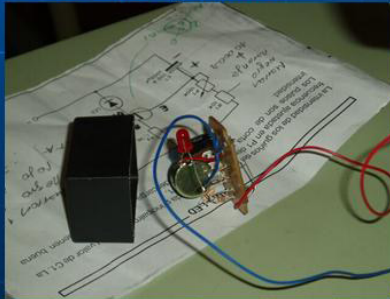
Finalmente Algunos de Los Proyectos realizados



Luz de emergencias



Amplificador manos libres



Guiño Led



Reloj sin pila

Finalmente Algunos de Los Proyectos realizados



Luces de emergencia



Booster Audio (amplificador mono)



Dimmer (atenuador de luz)



Cargador Batería de automóvil



El proceso del cierre del primer año fue muy enriquecedor y dejó varias aristas por mejorar. Se pudo llegar a realizar la muestra pero la participación de las familias y de la empresa no fue tan masiva como se esperaba, por lo que se decidió para el año si-guiente trabajar fuertemente no sólo en la propuesta áulica, sino en planificar con tiempo y garantizar un evento de cierre como el que se había pensado originalmente.

Los alumnos pudieron desarrollar una propuesta novedosa, experimentando una forma desestructurada de transitar por el aula. Sólo se dictaban unos minutos de clase expositiva, donde el docente abarcaba algunos contenidos específicos, pero luego cada uno con su grupo, trabajaba a su ritmo, resolviendo las dificultades que el propio proyecto demandaba, muchas veces con un mate de por medio, dialogando con el docente y concretando etapas de diseño, maquetación o construcción.

Se interpellaba a los alumnos desde otro lugar, se los invitaba a participar en un proceso donde debían decidir mucho de lo que terminaría sucediendo. Se rompía con la propuesta de contenidos cerrados, que en las primeras materias, sobre todo del área de tecnología, se tenía para ver como ellos podían construir en ese espacio abierto.

Por primera vez también los alumnos trabajaron fuera del aula en un producto concreto, muchos aprovecharon los talleres de la fábrica para cortar chapas, maderas o algunas herramientas que tenían en sus casas para resolver etapas del proyecto. Esto sucedía y se daba tanto en forma individual como grupal, construyendo nuevas formas de relación entre ellos.

Para el año 2006 se organizó nuevamente una propuesta de similares características, esta vez orientada sobre los contenidos de Mecánica.

Esta vez, los objetivos estaban puestos en:

- Desarrollar una máquina-herramienta para uso doméstico cuyo funcionamiento emule el trabajo de una maquina industrial.
- Aplicar los contenidos de mecánica para la resolución de un problema, relevando información y buscando soluciones prácticas.
- Afianzar los conocimientos de las materias del área de Tecnología.
- Fomentar la aplicación creativa de conocimientos a problemas reales surgidos del trabajo en planta.
- Afianzar la participación de los alumnos en tanto grupo de compañeros.
- Generar una instancia de muestra donde las familias y los alumnos del Pad puedan ver materializado el fruto del trabajo en el Pad.

De esta forma, se emprendió un proceso con una fuerte articulación con el trabajo en planta, tanto en el reconocimiento de problemas reales y posibles soluciones, como en la adaptación de modelos de máquinas industriales para uso hogareño.

Aquí cada vez más lo mencionado anteriormente cobra lugar, ya que los proyectos en este caso eran directamente propuestos por los alumnos (y no seleccionados dentro de un listado preestablecido por el docente), dando así finalmente en este espacio una autonomía importante sobre la forma en que se resolvía la asignatura y llegando a la construcción concreta de una máquina – herramienta, bajo el acompañamiento del docente y del tutor.

Como modelo, el docente presentó como punto de partida el estudio de un caso de la industria siderúrgica, en que se plantea el problema práctico del trabajo sobre una lámina en tensión.

En un primer momento se mostró el caso: problema a resolver, planteo de hipótesis y formas de resolución. Luego, tomando como ejemplo la metodología del proceso estudiado, cada alumno debía desarrollar su propuesta en las siguientes etapas:

-Presentación del problema: debían crear con piezas standard, una máquina doméstica aplicando los conceptos teóricos de mecánica estudiados en relación al trabajo con una lámina en tensión.

-Etapas de análisis: se estudió el problema y se plantearon hipótesis de cómo desarrollar la solución.

-Etapa de desarrollo: se trató de llevar a la práctica las hipótesis planteadas.

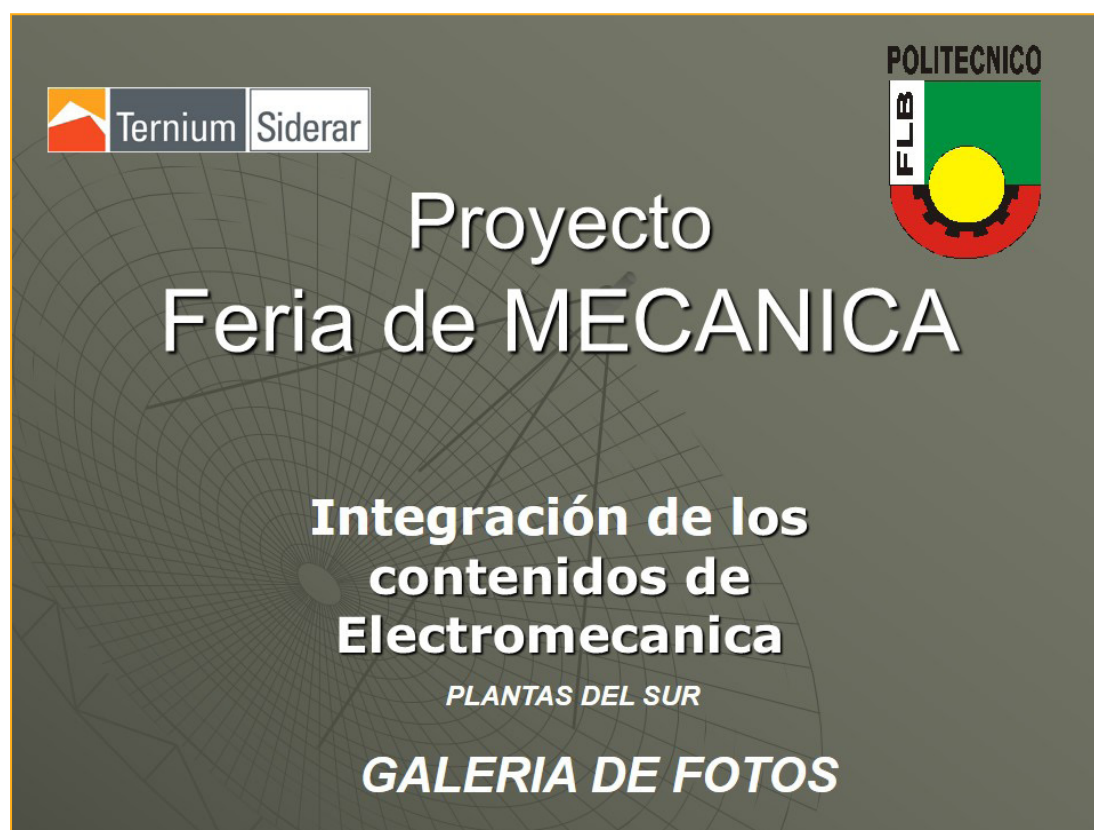
-Etapa de prueba: se realizaron las pruebas para confirmar o refutar las hipótesis.

-Concreción del proyecto: se presentó el proyecto terminado, el plano, las características técnicas y la maqueta.

Durante las clases, los alumnos trabajaron en grupos o individualmente, en paralelo al dictado de las materias. Las clases tomaron la dinámica de taller, en el cual los alumnos consultaban acerca de las dificultades que les iba planteando el desarrollo del proyecto y recibían orientación por parte del profesor.

Finalmente se evaluó, al igual que el año anterior, con la presentación del proyecto terminado, la entrega del plano y las características técnicas del proyecto.

Para mostrar todo lo realizado se invitó a una feria a las familias de los alumnos y otros actores de la empresa y el sindicato, donde se armaron pequeños stands con los trabajos terminados, el plano y una secuencia de fotos del proceso de armado.



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS



*Cortadora industrial
a escala*



*Cortadora industrial
a escala*



*Rodillo para cortar chapa a
escala*



*Rodillo para
cortar chapa a
escala*

- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS



| Percha con calibre tamaño real





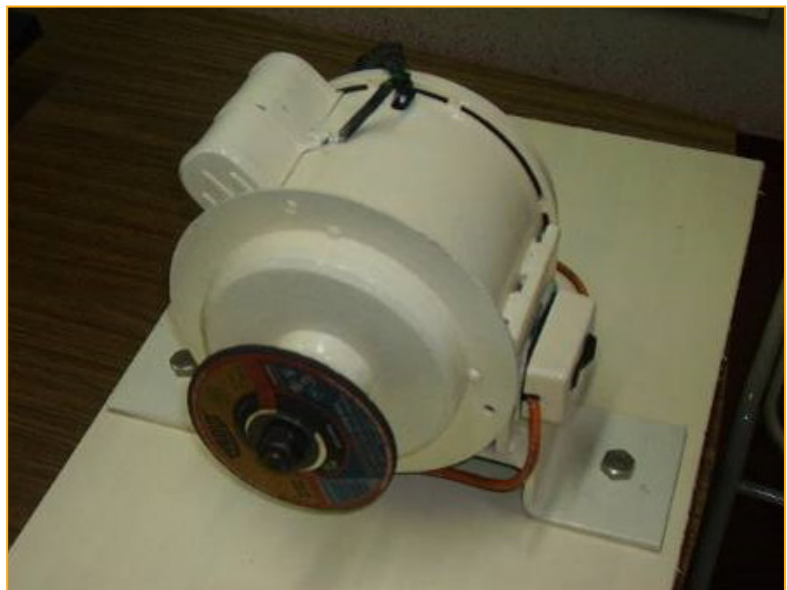
| Embalaje de elementos



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS

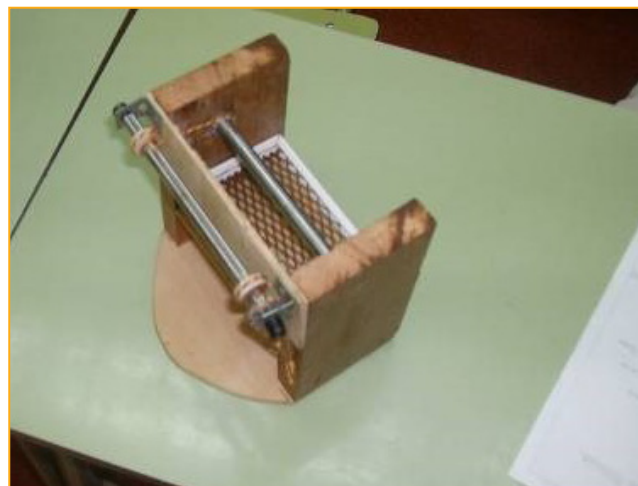


| Motor para bobina





|Rodillo a escala



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS



|Cinta transportadora a escala





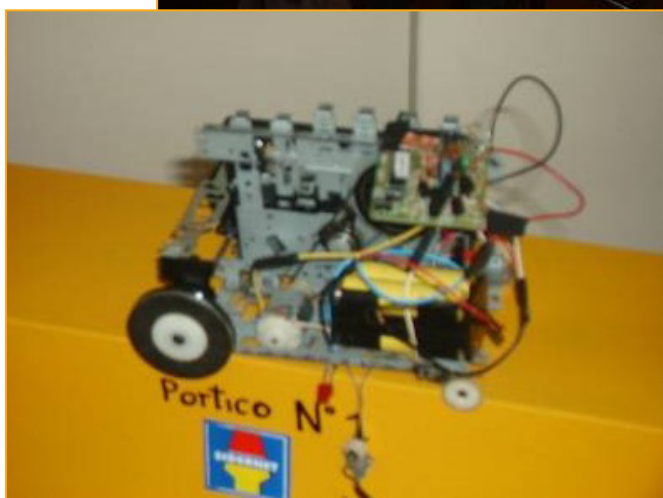
| Diseño de herramientas y piezas



| Montaje de elementos



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS



Puente grúa a escala con control



Cinta transportadora



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS



Agujereadora Industrial





Trabajo colectivo





Pero quizás lo más significativo fue el logro del evento de cierre del año como se había previsto con las familias, autoridades de la empresa y del sindicato, para mostrar los productos y entregar los boletines.

Esta vez se trabajó con una dinámica donde se incluyó a las familias. Antes del inicio de la entrega formal de boletines, se les pidió a cada uno de los familiares que escribiera en unos afiches un deseo para quienes estaban estudiando y ya finalizando su segundo año del Pad. A los alumnos se les invitó mientras tanto a que salieran del salón a sacarse unas fotos grupales y así los familiares pudieron dejar su marca en el proyecto y participar activamente ese día.

▬ Entrega de boletines y feria de mecánica



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS





▬ *Proyectos es exposición*



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS



Participación de las familias



Gestión de procesos educativo – comunicacionales: El Pad, un bachillerato para adultos trabajadores industriales.
Maestría PLANGESCO



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS



▬ Participación de las familias



Gestión de procesos educativo – comunicacionales: El Pad, un bachillerato para adultos trabajadores industriales.
Maestría PLANGESCO



- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS



Así en esta etapa, se logró afianzar un proceso donde alumnos, autoridades de la empresa y el sindicato, junto con los familiares, participaron en un espacio de encuentro que resultó por demás significativo para quienes realizaban el esfuerzo de estudiar antes o después de largas jornadas de trabajo en Siderar.

El momento de cierre del tercer año con la Feria de Mecánica y entrega de boletines realizada puede reconocerse como la mayor síntesis, ya que condensó el sentido de mucho de lo planificado, cristalizando y haciendo evidente el tipo de proyecto que era el Pad.

Es importante a través de los testimonios de dos alumnos recuperar sus valoraciones acerca de estos espacios:

“Las ferias de tecnología fueron buenísimas. Porque se aprendió mucho, cosas que uno se pregunta cómo funcionan y las piensa, y en esas clases te das cuenta que no eran tan difíciles como creía.

Los profesores, eran personas muy profesionales, muy sólidas en lo que enseñaban, con muy buenas clases.” Gabriel Acuña. Alumno Planta Florencio Varela.

“De las ferias de tecnología recuerdo que tuvimos la posibilidad de debatir los proyectos, había intercambio de ideas para hacer el trabajo y fue rico por la participación que había.” Luis Rojo. Alumno Planta Ensenada

Lo Educativo Comunicacional

Avanzando en las diferentes asignaturas del Bachillerato, también se fueron buscando nuevas formas de trabajo áulico, para explorar otras aristas en el proceso y dar lugar a que los alumnos pudieran ser parte más allá de sus conocimientos específicos o técnico. La construcción de productos comunicacionales, siempre fue un horizonte, ya que desde el campo de comunicación / educación es una de las estrategias educativas que posee un gran potencial de trabajo con el otro. Por ello, como complemento de lo anterior y para afianzar también los contenidos del área de Lengua y Comunicación, en 2006 se decidió desarrollar una revista interna.

Este medio de comunicación apuntaba entre otras cosas a:

- Potenciar la comunicación y la unión entre alumnos, consolidando el Pad en sus distintas plantas. Aquí también era importante la idea de tener algún producto que sea el resultado del trabajo conjunto de alumnos de diferentes sedes.
- Generar una herramienta que continúe solidificando la identidad que los alumnos construyeron en tanto “ser estudiantes”. Pasados dos años, tener un lugar de expresión y comunicación daba la posibilidad de recuperar parte del proceso y de resignificarlo para ser puesto en notas que serían leídas por otros.
- Generar una instancia de muestra donde el Polimodal fuera altamente visible para otros actores necesarios en el Pad (Siderar, UOM, familias, IRS). Como se ve en diferentes etapas, la visibilización del trabajo en el Pad siempre fue necesaria, no sólo como una alternativa de difusión de lo que allí acontecía, sino y sobre todo como ya se mencionó, como una táctica para generar confianza en cada uno de los actores que se articulaban al Pad y así obtener mayor autonomía.
- Fomentar el ejercicio de habilidades académicas específicas (lecto-escritura, redacción, expresión) y así desarrollar herramientas requeridas por las diferentes materias del bachillerato.

Esta publicación se armó finalmente en el marco de la materia Lengua y Comunicación 2, permitiendo llegar a una aspiración que desde el inicio del proyecto se tenía, que era que los alumnos pudieran tener una revista propia.

El desarrollo del proyecto se llevó adelante a partir de la aprobación del responsable de Capacitaciones de Siderar. Luego, se avanzó con la propuesta con los alumnos quienes manifestaron sus ganas de sumarse como alternativa a algunos trabajos prácticos de la asignatura Lengua 2, pero también por la intención de trabajar en un proyecto colectivo. Se llevaron adelante capacitaciones en técnicas de entrevista y de redacción periodística, se analizaron algunas publicaciones para ver su forma y conte-

nidos, para dar paso luego a la construcción de los primeros artículos.

Las secciones se definieron de manera conjunta, desde los diferentes contenidos que se acordaban para la publicación. Finalmente las distintas áreas de la revista con sus responsables quedaron definidas en:

Editorial: elaborada por los tutores y demás responsables del Pad.

Historias de Vida: este espacio estuvo dedicado a alumnos que contaron experiencias propias dentro y fuera del ámbito laboral.

Mi Sector: aquí los alumnos contaron como se trabajaba en cada sector, compartiendo así su experiencia con los lectores.

Reportajes: espacio dedicado a entrevistas a diferentes “personajes” de las plantas.

Historias de planta: en este espacio los alumnos con más antigüedad contaron acerca del pasado de las plantas, que cambios sucedieron, etc.

Reflexiones de alumnos sobre el Pad: acerca de la situación personal como estudiantes, logros, satisfacciones, desafíos o cambios en su propia cotidianeidad.

Yo opino: espacio de expresión e intercambio entre los alumnos.

Finalmente con todo el material, se contrató un diseñador y se trabajó en la edición definitiva de la publicación, llegando al siguiente resultado.

Proyecto Feria de Tecnología 05

A fines de 2005, decidimos lanzar una propuesta diferente desde el área tecnológica. El año cerraría con la cursada de la materia Electrónica, a partir de la construcción de proyectos concretos que se expondrían en una feria. Buscábamos afianzar la utilidad de los contenidos y generar una instancia donde los alumnos del PAD pudieran ver materializado los conocimientos adquiridos durante este primer año. Al presentarles la idea, la tomaron como propia y comenzamos a trabajar de una forma distinta, mucho más cercana a la dinámica de taller. Cada uno eligió su proyecto dentro de la lista de propuestas y se armaron distintos grupos. Durante más de un mes fueron pasando las diferentes etapas de elaboración: primero el armado de las plaquetas, luego el baño en ácido y la perforación, verificamos hasta aquí con los modelos impresos, ensamblamos los componentes y los soldamos hasta lograr construir los circuitos. Así, llegamos al final y armamos con esos circuitos lo que nos habíamos propuesto según el caso: un cargador de pilas, una luz de emergencia, un cargador de baterías de auto, un amplificador mono, una radio portátil, un regulador de velocidad para taladro, un atenuador de luz, un amplificador de manos libres y varias otras cosas más. Lo importante del proceso fue que a fin de año, pudimos reunirnos todos y ver el fruto de todo lo aprendido materializado en un producto realizado completamente por los alumnos. Es realmente importante para nosotros apostar a este tipo de espacios donde logramos que lo aprendido no quede solo en palabras, sino que se pueda transformar en trabajos concretos.




revista Pad sur

un espacio de expresión, comunicación e intercambio

Una producción realizada por los docentes, tutores y alumnos de EDA y FV.

Diciembre 2006

Edición especial



Politecnico FLB

revistapad@siderar.com.ar

Importante

En la última semana de febrero se realizará una mesa de exámenes solamente para quienes adeudan materias, tanto de bachiller como de tecnología. A fines de enero nos empezaremos a reunir con quienes deben rendir para armar grupos de estudio para febrero. Todos los que quieran ponerse al día, cuentan con esta excelente oportunidad.

Consultar por Nextel al 152*4019 (Martín y Sebastián) 152*4010 (Sol)

solvic_toria@hotmail.com
sebanobo@yahoo.com.ar
martincho3000@yahoo.com.ar

Editorial



Carta de una profesora a alumnos del Pad



Terminamos nuestro segundo ciclo lectivo. El 2006 ya pasó y se completó con grandes éxitos y desafíos cumplidos. Desde el inicio, nos planteamos un enfoque diferente al que se viene desarrollando en el país como modelo de educación para adultos. Apostamos a un espacio donde se puedan aprehender cosas nuevas, pero también revalorizar aquello que ustedes ya poseen, descubriendo así nuevas formas de mirar. En estos dos años hemos logrado demostrar que el eje no es solamente la adquisición de nuevos contenidos; sino también, rever la propia experiencia y desde allí avanzar.

Como tutores del Pad, estamos realmente satisfechos por el resultado al que llegamos, tanto por la cantidad de materias que pasamos juntos, como por el excelente grupo que se consolidó dentro del Bachillerato. No solo están aprendiendo, sino que lo están haciendo con otros y es el compartir este proceso lo

que otorga verdadero valor a la experiencia. Vimos a quienes se dieron un tiempo para tenderle una mano al que necesitaba ayuda, se preocuparon por buscar y convencer para que siga a quien "aflojaba" y muchos otros gestos que nos dan la pauta que un primer objetivo ya está cumplido... Son alumnos, están estudiando y se reconocen con responsabilidad sobre sí mismos, pero también sobre sus compañeros, y nosotros sabemos que ahí está la clave del éxito. El grupo avanza con paso firme, en el camino que conduce al tan preciado momento de terminar y obtener el título secundario. Creemos que quienes hoy se encuentran estudiando ya dieron el salto fundamental, cursaron el primer nivel de todas las materias y más, ya tienen las armas necesarias para enfrentar lo que resta. Sabemos que aún queda un trecho por recorrer, pero lo más difícil está hecho. Ahora, el desafío es seguir creciendo hacia un objetivo

que cada día se acerca más y se hace más real. Estamos consolidando la posibilidad de terminar el secundario. Para muchos finalmente, una cuenta saldada, para otros una herramienta imprescindible en su desarrollo laboral. Los más grandes con la tranquilidad de haber cumplido, los más jóvenes con un nuevo horizonte de posibilidades en el frente; todos con la certeza de aquello que alguna vez soñaron hecho realidad. Estamos muy contentos de poder acompañarlos en este camino que, como ya saben, también era un gran reto para nosotros. Aprendimos junto con ustedes, y entre todos construimos las herramientas que los diferentes momentos fueron necesitando.

Que tengan un muy feliz año, descansen y no se olviden que en febrero nos volvemos a encontrar.

Martín Sebastián Sol Victoria

de Fabiana Romero

Hemos transitado por este camino ya más de un año, en el cual de a poco van quedando atrás las ansiedades y temores del comienzo; sabemos que como en todo momento de la vida en la cual algo aparece como nuevo, esto siempre viene acompañado de distintos sentimientos.

Lo mejor fue y es seguir para adelante, haciéndole frente a los miedos, a las complicaciones propias de nuestras vidas y a los tropiezos que aparecen, porque los tropiezos forman parte del aprendizaje; así, aunque no nos guste, también se aprende.

Hemos construido conocimiento con todos los aportes de ustedes y el mío. Han quedado ideas nuevas, refinamiento de otras y diversas maneras de pensar lo mismo. Logramos escuchar al otro, ser tolerante con una idea que no coincide con la mía, y pensar con los demás, es decir, pensarse y sentirse un grupo.

También algo muy importante es que han conseguido -y para decirles esto les devuelvo unas palabras de ustedes- "dejar de ser espectadores para pasar a ser participantes en cuestiones de conocimiento".

Gracias por permitirme estar acompañándolos y los invito a seguir siendo cada vez más protagonistas de este proyecto que es verdaderamente de ustedes.



Entrevista



a Ricardo Urriaga

Ricardo, nos enteramos que a partir de que empezaste nuevamente a estudiar paso algo interesante dentro de tu familia. ¿Tienes ganas de contarnos?

Si, es con el pibe mío, el que durante toda la primaria era bastante vago. A medida que yo empecé a estudiar mejoré mucho en el estudio, se preocupa más por levantarse a repasar. Yo en esa parte estoy orgulloso, estoy contento, no por mí sino por él. Tiene 15 años y tiene más para estudiar, el tiene mucho para aprender. Lo más grande que me pasó fue eso. El año pasado, cuando terminé noveno, fue de todos los alumnos de su escuela, la 25, uno de los dos mejores promedios y le entregaron un diploma. Se hizo un acto y se lo entregó el propio Intendente de La Plata, Julio Alak. Salí en el diario y todo. En el Semanario Norte que sale City Bell, Gonnety y Villa Elisa.

¿El hasta el año pasado era distinto como alumnos entonces?

Si, el hasta octavo venía a los golpes. Y esto si, sino preguntale a mi esposa que hasta hace dos años lo

ayudaba con los deberes. A partir de noveno año empezó a hacer los deberes. Y vos decís que esto es porque vos empezaste a estudiar. Y si, yo lo veo mas activo, mas aplicado.

En la familia todos creen como vos que este cambio es porque vos empezaste a estudiar?

Si, creo que es así, salta a la vista, en que a la mañana lo despertás y se levanta a repasar. Y esto lo reconocen mi mujer y mis hijos.

¿Y a vos que te pasa con todo esto de la escuela después de ver lo que sucede en tu familia?

Paso por muchos momentos, si te tengo que contar la historia de mi vida es bastante larga y me vas a decir cuantos años tenes: 90 y no, tengo 50. Me pasan cosas como estas, es una sensación rara pero estoy contento. Yo la primaria la terminé a los 18 años, en Tucumán fui hasta tercer grado nomás, me vine para acá al campo y acá no fui. Después a los 16 años vino una maestra de La Plata a un club y yo vivía solo y me anoté, fui y terminé. Terminé 4to, 5to, y 6to, y lo hice en dos años.

Después siempre me quise anotar para terminar el secundario. A los 38 quise empezar pero como acá en la planta yo tengo tres turnos se me complicaba. En la escuela esa que está por el centenario, la número 12 creo, un primo de mi esposa terminó como a los 40 y pico de años, y ahí yo me quede con las ganas. Y te digo yo se que es medio tarde, pero yo de chico quería ser maestro. Pero viste las vueltas de la vida. Me case a los 23 años y empezaron a venir los chicos y entre acá, y ya me quedé.

¿Cuánto hace que trabajas en la empresa?

Ya van a ser 28 años el 2 de enero. Por eso te digo esta oportunidad que se me dió... Te digo, me cuesta horrores. Yo antes me sentía rápido de mente, leía una canción dos veces y me quedaba, pero a veces estudio y no me queda nada. Y a fuerza de hablar, por ejemplo, a veces con Pacheco que hablamos, o me explican y ahí me queda más que cuando leo. Por eso cuando el profesor explica, entiendo y no quiero faltar, por que me queda más que cuando leo.

¿Y tus hijos te ayudan a estudiar?

Si, pero yo soy medio cascarrabias. La más chica que estudia historia me tiene más paciencia. El más chico un poco también. Pero ya te digo, el tema del pibe es lo que mas me llena, que me pone contento. Yo lo he visto, era medio vago y desde que yo empecé a estudiar cambió, y no cambio un 20 por ciento, cambio un 100 por ciento.

¿Alguna vez te dijo por qué?

No. Ah, bueno, y una vuelta, el año pasado cuando lleve el analítico empezamos a comparar, y para que... creo que él tenía un solo 10 y todo ocho y nueve. Me vio dos sietes y me bajo la caña. Y dijimos bueno vamos a ver el año que viene; es como una carrera...

Hay una pequeña competencia. Y si, pero ojalá me gane...

Sería lo más lindo que te puede pasar.

Mas vale!!!

Pad



Historias de vida

Mi nombre es Raúl A. Vázquez, nací el 11 de abril de 1957 en la provincia de Chaco. En este tiempo el sostén de las familias era la cosecha de algodón y la fabricación del carbón, conocidos como obreros golondrinas. En el año 1964, al ver mis padres que la mano de obra no era rentable, decidieron venir a Buenos Aires junto con mis 10 hermanos. Al salir de mi provincia, empecé a conocer cosas nuevas, lo que eran los trenes, autos, camiones, aviones, helicópteros,

edificios. Luces de colores, gente de diferentes culturas, de diferentes colores, todo era lindo y me alegraba ver cosas nuevas.

En 1971, ya en Buenos Aires, por circunstancias de la vida fui al colegio hasta cuatro grado. Ahí aprendí a leer y escribir, pero viendo la necesidad económica de mi familia tuve que salir a trabajar con tan solo quince años, esto me llevo a terminar la primaria en un nocturno. En el año 1977, otra etapa de la vida, conocí a mi esposa con la que formamos un hogar con tres hijos.

En el año 2005, se da la oportunidad de seguir estudiando y conocer cosas nuevas. Ya con el tiempo transcurrido, con lo poco que aprendí, "me

Raúl A. Vázquez

considero una perla en un collar que tiene un valor". Esta perla a medida que va aprobando diferentes materias como matemática, biología, civil, lengua, tecnología, etc., siento que de esta manera cuando más conocimiento tenemos más valor tendremos.

Animo a mis compañeros a que pensemos que de esta manera tenemos un valor y, al finalizar en los años que nos quedan, a través de los profesores y tutores estaremos juntando y cerrando estas perlas formando un collar de gran precio. Seremos para nuestros hijos, parientes, amigos y para la sociedad un valor humano.

Es el deseo de su compañero: Raúl. Florencio Varela

Jorge Avinceto
SUPERVISOR

Principios del año 1973 yo trabajaba en comercio, y por intermedio de un amigo me enteré que en Ensenada, una planta nueva, estaban tomando gente y que esa semana iba a concurrir a anotarse.

Así fue que concurrí a Propulsora Siderúrgica. Nos anotamos, al poco tiempo nos llamaron, y luego de varios estudios y entrevistas nos avisan que tenemos que comenzar a trabajar. Yo comencé en junio de ese año en Expedición cargando camiones con paquetes. En esa época existían dos líneas de corte y una mesa de embalaje para ese tipo de material. Luego de 6 meses me ofrecen pasar a recocido; acepté el pase y desde entonces estoy en ese sector.

Comencé la carrera desde el primer puesto que es el monte de recocido. Luego de unos meses pase a trabajar de ayudante de hornero, lugar en el que trabajé dos años mas o menos. Se produce una vacante y paso a trabajar de hornero durante 15 años recociendo bobinas, hasta que al hacer una reforma en el sector, se corren todos los puestos y paso de relevo. Al poco tiempo se produce otra vacante y vuelvo a trabajar de hornero. Los últimos años realizaba la tarea de hornero e instructor. Hace casi dos años comencé la escuela secundaria y gracias a eso me ofrecieron el cargo de supervisor de recocido-temper. Luego de algunos cursos me hice cargo de una escuadra, hace seis meses. Hasta el

Pad

día
de
e
h
o
y
que
me
encuentro
trabajando
y
estudiando
con
ustedes.



El Pad según los alumnos

PAD son las iniciales de Polimodal de Adultos y se trata de un proyecto educativo para que los trabajadores de Siderar terminen el secundario. Este informe se escribió con el propósito de detallar un resumen sobre los dos años de cursada, considerando las distintas vivencias, el compañerismo y las emociones que se han pasado. La necesidad de la transmisión tiene como objetivo relatar esta experiencia a quienes se puedan interesar y de esa forma difundirlo.

La nota fue realizada durante las clases de Lengua II a través de distintos grupos de alumnos de las plantas de Ensenada y Florencio Varela. El profesor coordinó todos los escritos para aunar, las distintas opiniones y lograr un informe común que refleje las ideas y las voces de todos los alumnos.

La necesidad en el mundo del trabajo, brindó fuerzas al inicio de un proyecto para que los trabajadores de la empresa Siderar terminen el ciclo de enseñanza secundaria.

La difusión de esta propuesta, comienza a fines de 2004, para aquel operario que quiera realizar el bachillerato de adultos. Los comienzos

fueron en el inicio de 2005, en las plantas Florencio Varela y Ensenada. Previamente ya se había realizado pruebas piloto en las plantas de Haedo, Canning y San Nicolás, obteniendo buenos resultados.

El proyecto lo organizan, la empresa Siderar conjuntamente con la Fundación Fray Luis Beltrán y el Instituto Regional del Sur, con el fin de que todo el personal que no haya podido terminar sus estudios, tengan una nueva oportunidad de culminar esa etapa. El título a recibir es el de bachiller con orientación en Medio Ambiente y el de Auxiliar Electromecánico, cursando un total de 36 materias en 3 años. Si bien el objetivo principal es que el trabajador recorra el completo del Polimodal de Adultos, también se propone que el trabajador pueda ser capacitado social, cultural y laboralmente.

Los comienzos fueron duros, debido a que los alumnos, o bien nunca habían tenido contacto con algunas disciplinas y tenían falta de práctica. Sin embargo, con el transcurso del tiempo fueron reemplazando los sentimientos de miedo,

preocupación y nerviosismo por otros como alegría y optimismo.

El ciclo se inició con la presentación de los tutores y algunos profesores, así también la presentación de cada uno de los alumnos.

Luego de los saludos se comenzó un período de adaptación denominado módulo 0, se trataba de una etapa integradora para ir adaptándose poco a poco a las materias nuevas y a los compañeros, ya que muchas veces trabajan en distintos lugares sin relación entre sí.

El curso cuenta con el aporte en forma gratuita todo el material didáctico necesario para el curso a distancia. Se entrega un manual de introducción para cada materia y los trabajos prácticos se apoyan con un sistema de fichas y fotocopias. Además los alumnos cuentan con instalaciones adaptadas para dicho proyecto.

La forma de estudio consiste en la concurrencia a clases dos veces por semana, una clase técnica y otra Humanística o Exacta. Se dictan fuera del horario de trabajo, con cuatro turnos diarios de dos horas cada uno. Los horarios de los mismos son de adaptación de los operarios en relación a los



turnos laborales rotativos. Este esquema es el que permite que los trabajadores puedan asistir debido a que si tuvieran que estudiar en escuelas clásicas les sería imposible e incompatible con su jornada laboral.

Cada materia se cursa en cuatro o cinco clases orientadas por profesores especializados en dichas disciplinas. Las mismas se rinden bimestralmente, de a dos materias por vez. Se presentaron nuevas formas de estudio sencillas para las necesidades de los alumnos.

La posibilidad de realizar trabajos en grupos, por ejemplo, es una buena metodología de integrar a quienes más les cuesta.

En el mismo sentido, el polimodal de adultos tiene un sistema de tutorías el monitoreo del ministerio de Educación el cual verifica las tareas de tutores y profesores. De parte de estos, hay un gran grupo humano que está siempre predispuesto a ayudar a las personas con mayores dificultades. El apoyo de los profesores y tutores facilita que las materias más complicadas, resulten bien entendidas por el alumnado y puedan rendir exitosamente las materias. Según comentaron los

tutores, luego de un año de experiencia, el ciclo lectivo 2005 tuvo resultados excelentes. Se afirmó la relación entre los compañeros, de manera que cuando se encuentran en el trabajo se saludan y se preguntan por su situación y se alientan a continuar. Están contentos con el grupo que se ha formado y dan una mano a aquel que no entiende. Este compañerismo de los estudiantes sumado a la ayuda de los tutores y profesores facilitaron el aprendizaje.

La experiencia transitada motivó que el alumnado y el profesorado llegaran a lograr exitosamente gran parte de este desafío cursando y rindiendo un total de 10 materias que permiten afrontar con gran expectativa el siguiente año.

Por otro lado, al inicio del 2006 se notó mayor concurrencia que con el tiempo a disminuido. Esto se atribuye a la jornada laboral y los distintos problemas personales. Ante esta situación, el apoyo de ellos mismos, se convierten en un pilar fundamental para hacer posible este emprendimiento.

El hecho de que todos los estudiantes sean

trabajadores y padres de familia, revaloriza día a día lo que este emprendimiento significa, ya que para lograrlo se necesita mucho tiempo y dedicación.

En la mayoría de los hogares de la gente que participa de este emprendimiento se dio todo el apoyo a los mismos para poder llevar adelante el proyecto pasado un año y medio del ciclo lectivo el grupo está intacto con las mismas ganas e inquietudes del comienzo sin apartarse del objetivo inicial que es poder concluir la escuela secundaria.

Por los puntos expuestos anteriormente podemos resaltar la importancia y valoración de este proyecto educativo, ya que demuestra que es una herramienta fundamental para el crecimiento personal y laboral, espacio cada día más exigente y competitivo.

Además estos dos años transcurridos han sido una experiencia importante no sólo en lo personal sino también a nivel grupal, incluyendo a los alumnos y también a los profesores y tutores que juntos nos alentamos a continuar y poder sentir que los objetivos planteados originariamente se están cumpliendo.

Así al finalizar, los alumnos esperaban ver el producto definitivo que saliera de la imprenta y que plasmara el trabajo realizado. Muchos participaron en el armado de artículos o en la definición de cuestiones editoriales, pero también hubo quienes se animaron a contar sus historias y por lo tanto tenían mucho interés en ver el resultado final.

Breve síntesis de lo educativo comunicacional

Las diferentes estrategias desarrolladas en el transcurso de la segunda etapa, tuvieron diversos resultados ya que la complejidad y las tensiones con la organización siguieron apareciendo.

El caso más notable fue el de la revista. El día de la entrega de boletines del tercer año, cuando se preveía repartir los ejemplares impresos a los alumnos, familiares y representantes de la empresa y el sindicato, los responsables del área de comunicación de Siderar prohibieron que se distribuyera haciendo imposible la entrega como estaba prevista. Más allá de haber sido un proyecto aprobado por el área de capacitaciones, al no tener previamente la revisión de quienes manejan todo el material comunicacional de Siderar, no se obtuvo el permiso definitivo y las más de 400 revistas quedaron sin llegar a destino.

Como es necesario luego de este tipo de procesos, el análisis que correspondía hacer fue que entendido netamente como un producto de difusión, la revista se superponía con otros productos de circulación interna que la empresa ya poseía y que seguramente fue el justificativo por el cual se inhabilitó la entrega.

Pero lo que no se logró llegar a transmitir, fue que justamente esa era una publicación con otro tipo de objetivo, sobre todo con un sentido pedagógico, más allá del formato periodístico seleccionado.

De esa forma, y hacia adelante, fue necesario reconocer otra arista donde lo comunicacional / educativo desde lo periodístico se enfrentaba a un nuevo filtro que ponía la empresa, como si los productos que salieran del Pad tuvieran una lógica similar al de otros pensados sólo como medios internos.

Un complemento al análisis desde lo cuantitativo

Como se desarrolló en la etapa anterior, al finalizar el segundo año se realizó una encuesta a los alumnos para conocer su mirada del proceso y también poder construir indicadores que permitieran comunicar una evaluación del Pad objetivada. Esto nuevamente tiene que ver con las lógicas de la empresa y el tipo de informe solicitado, pero como en muchas de esas instancias, desde el equipo se aprovechó la necesidad de realizar el relevamientos para complementar la mirada que se tenía y reflexionar sobre el Pad.

- Lic. Sebastián Novomisky -
FPyCS

Encuesta de Satisfacción Polimodal Adultos

Fecha: 2006

Plantas: Florencio Varela y Ensenada

Encuestas relevadas: 59

MATERIAS BÁSICAS	MUY MALO	MALO	REGULAR	MUY BUENO	EXCELENTE
Modalidad del dictado			8.00%	88.00%	4.00%
Desempeño de los docentes				76.00%	14.00%
Los contenidos de las materias				84.00%	14.00%
El material de estudio			9.00%	61.00%	30.00%
MATERIAS TECNOLÓGICAS	MUY MALO	MALO	REGULAR	MUY BUENO	EXCELENTE
Modalidad del dictado			7.00%	67.00%	26.00%
Desempeño de los docentes				63.00%	27.00%
Los contenidos de las materias			4.00%	64.00%	32.00%
El material de estudio			7.00%	61.00%	32.00%
AREA DE TUTORÍA	MUY MALO	MALO	REGULAR	MUY BUENO	EXCELENTE
Modalidad del trabajo del tutor				43.00%	57.00%
Desempeño del tutor				48.00%	52.00%
				SI	NO
Cree que la labor del tutor aporta valor agregado al desarrollo del PAD?				96.00%	4.00%
LOGÍSTICA	MUY MALO	MALO	REGULAR	MUY BUENO	EXCELENTE
El lugar de cursado, recursos, materiales, etc.			18.00%	71.00%	11.00%
ASISTENCIA A CLASES	MUY MALO	MALO	REGULAR	MUY BUENO	EXCELENTE
				SI	NO
Tuvo complicaciones para asistir a clase				50.00%	50.00%
Cambios de hora en planta			16.00%		
	Horas extras		26.00%		
	Otros		58.00%		
SISTEMA DE ESTUDIO	MUY MALO	MALO	REGULAR	MUY BUENO	EXCELENTE
El actual sistema de estudio			7.00%	78.00%	15.00%
				SI	NO
Les sirve				100.00%	
HORARIOS DE CURSADA	MUY MALO	MALO	5	MUY BUENO	EXCELENTE
Los horarios de cursada del PAD			4.00%	67.00%	29.00%
ASISTENCIA	MUY MALO	MALO	REGULAR	MUY BUENO	EXCELENTE
				SI	NO
Le recomendaría el Pad a otra persona				93.00%	7.00%

Como síntesis de la información relevada a partir de la encuesta que se realizó a finales del 2006 podemos afirmar que el proyecto se encontraba claramente afianzado y con una valoración altamente positiva de los docentes, los tutores y el sistema de estudios. Un elemento notable es que la mitad de los estudiantes declaran tener problemas para cursar, pero sólo el 7 por ciento considera regular el sistema de estudios, dejando un 93 por ciento que lo considera muy bueno o excelente. Esto puede significar que, más allá de las complicaciones particulares para asistir a clases, quizás ésta sea una de las formas que así y todo les permite avanzar.

Retomando lo esbozado en el capítulo anterior, aquellos que pudieron pasar el inicio del proyecto en las condiciones propuestas, avanzaron consolidando el grupo y afianzando el equipo de trabajo. Esto último lo podemos confirmar con el dato contundente que marca ante las preguntas sobre el desempeño de los docentes del área del Bachillerato, los del área de tecnología y los tutores, en todos los casos respuestas que se dividen entre MUY BUENO y EXCELENTE, dejando en algunos casos porcentajes menores de REGULAR, sólo para calificar la modalidad de dictado o los materiales de estudio.

Finalmente otro dato que refuerza lo anterior es que el 93 por ciento de los alumnos recomendaría a otros el Pad.

Breve síntesis de la segunda etapa

Retomando lo desarrollado en este capítulo, en la lógica organizacional es necesario reconocer la importancia de la valoración que la empresa tenía del Pad y, como con el correr del tiempo y el cambio de responsables en el área de capacitaciones de Siderar, se modificó esta situación perjudicando su desarrollo en términos concretos (cambios de aulas, falta de financiamiento para proyectos especiales), pero sobre todo, simbólicamente deteriorando la confianza que en los alumnos generaba como la empresa evaluaba la importancia del Pad.

El resultado de lo sucedido nos permite pensar también como algunas cosas que al principio podían perjudicar notablemente, cuando los alumnos buscaban principalmente en el afuera el incentivo para la realización del polimodal, y de allí que el peso de la mirada de la empresa fuera central, en una segunda etapa, donde los estudiantes ya afianzaban su condición como tal, y encontraban apoyo en el grupo y en su propia seguridad de que podrían hacerlo, el cambio de aulas o el menosprecio de algunos representantes de la empresa por el proyecto no afectó profundamente ni se lo puede reconocer como una causa que haya fomentado la no continuidad de alumnos en el Pad.

Por otra parte, en relación a lo político organizacional el afianzamiento del equipo logrado se aprovechó al máximo dentro de esa elasticidad que permitió el esquema, agregando el vínculo, el lazo, el sentido de pertenencia del alumno como tal, en su

identidad de “ser estudiante” y también ser parte del Pad.

Es importante rescatar como en realidad la flexibilidad del sistema formal institucionalizado en el que reposa el proyecto es también el marco desde el cual se fue descubriendo (en realidad construyendo) una forma de trabajo que desde la libertad y la autonomía, pero también con implicación personal, seguimiento exhaustivo y acompañamiento psicopedagógico, logró afianzarse. Esto implicó que se desarrollara un esquema de trabajo donde se articulaban las potencialidades de un sistema semipresencial, basado en una lógica autodidáctica, con el elemento clave que se obtenía a partir del vínculo, de la relación que se estableció entre los alumnos y los tutores o docentes.

Aquí, la síntesis construida de dos modelos diferentes de educación, uno presencial y otro autodidáctico, dio la posibilidad de consolidar una estructura organizacional novedosa que tomaba de cada uno de esos universos, partes necesarias para construir este nuevo espacio, pensado para los operarios de Siderar.

La relación de los alumnos con los docentes o tutores, que se construía en el encuentro de las cuatro horas semanales, era reforzada por los tiempos que los propios alumnos decidían pasar estudiando luego cuando compartían horarios de descanso en el trabajo. Así, la rutina laboral aportaba una dinámica clave para afianzar las horas de encuentro en el Pad, y complementar el poco tiempo que se tenía para consolidar un grupo.

Por otra parte la no obligatoriedad de la asistencia, más allá de ser algo que nunca se explicitó directamente, permitió sostener alumnos que durante periodos de una o más semanas por cuestiones personales o laborales dejaban de asistir.

Así, la combinación de diferentes componentes de cada modelo educativo, articulados de una manera distinta, dieron como resultado una situación que a los alumnos les permitió avanzar en el trayecto formativo y como se verá más adelante, a un gran grupo terminar.

Otro de los temas que surge de esta etapa es la figura del inspector y el rol del estado en este contexto tan particular. Un tema importante para reconocer aquí es como desde la supervisión de la DIPREGE no están previstos, o por lo menos no se acercaron a este proyecto, perfiles que pudieran comprender más ampliamente sistemas educativos que no son similares a los tradicionales y como por ejemplo en este caso, se insertan y articulan con el mundo del trabajo. Una clave que surge de esto es que en principio debería pensarse desde las políticas públicas cómo contener procesos diferentes y, quizás yendo un paso más allá, no sólo acompañarlas sino promoverlas.

Esto será motivo de una reflexión final en este trabajo, que como ya se mencionó, busca no solamente comprender y sistematizar lo sucedido, sino aportar un conocimiento que permita la planificación y gestión de políticas educativas que se articulen con el mundo del trabajo, donde hoy existen muchos sujetos que no poseen estudios primarios o secundarios y pueden mejorar notablemente su condición de vida o laboral si el

estado les brinda en esos lugares la posibilidad de acceder a educación formal.

Otra cuestión que aparece en esta etapa es como lo comunicacional estuvo al servicio del empoderamiento del equipo de coordinación, dando una fuerte imagen de profesionalismo para que desde la confianza se le permitiera cada vez más autonomía y margen de acción. Es decir, que seguimos ubicando en este caso la gestión comunicacional desde una perspectiva estratégica, donde los productos y procesos desarrollados tenían que ver con producir un sentido en aquellos que observaban o fiscalizaban el funcionamiento del Pad. El trabajo desarrollado entonces, para afianzar el grupo en términos de política organizacional, tuvo su correlato comunicacional para hacerlo visible y desde allí disputar espacios de conducción con los otros actores involucrados.

En consecuencia la comunicación se relaciona en este momento del proceso desarrollado en el Pad, con una estrategia de empoderamiento del equipo de tutores, para el logro de una autonomía que permita el desarrollo de nuevos proyectos y formas de trabajo en el aula. Por lo tanto podemos sintetizar que en este caso, una estrategia concreta de comunicación para la autonomización era la misma que permitía llevar adelante un proceso de empoderamiento.

Así, el concepto de autonomía en esta etapa fue central, para comprender la búsqueda de una ruptura de la relación de poder entre los alumnos y los docentes o tutores, para dar lugar también a modificar en el aula las jerarquías del saber. Por ello, se posibilitó consolidar propuestas como las ferias de tecnología (sobre todo la segunda de mecánica) donde los conocimientos y las decisiones de los alumnos eran las protagonistas, comprendiendo que en ese encuentro con el docente se produciría centralmente un aprendizaje significativo.

Esta etapa, entonces es clave para reconocer marcas de una pedagogía crítica y transformadora en el Pad, que entiende desde lo procesual los cambios, ubicando claramente como punto de inicio el aquí de los sujetos con los que se trabajaba y como horizonte de cambio la autonomía de los mismos. En ese tránsito se encuentra hoy, luego del análisis, quizás el sentido político más explícito que puede reconocerse en el Pad, recuperando ya no sólo acciones puntuales o modos de trabajo en el aula (más o menos bancarios), sino en la concepción de la educación como un proceso y donde la interpelación, esa invitación a jugar el juego, no está puesta en contenidos o nuevos conocimientos, sino en la posibilidad de reposicionar al sujeto ante el aprendizaje y sobre todo ante sí mismo y su mundo.

Antes de finalizar queremos destacar otro elemento, que tuvo que ver con la disputa acerca del sentido de los productos comunicacionales elaborados dentro del Pad. Desde el campo de la comunicación, uno de los aportes más importantes que se puede realizar a las dinámicas de trabajo en el aula es la producción de medios propios como instancias de problematización y de revisión de la propia identidad.

De esta manera una revista, una radio abierta, un corto o un documental son entendidos como educativos por el valor que poseen para emprender procesos reflexivos.

El problema fue en este caso que no se logró que los responsables del área de comunicaciones de Siderar comprendieran las implicancias formativas de una revista, más allá del medio periodístico en sí y, por lo tanto, una de las propuestas centrales de esta etapa pudo desarrollarse puertas adentro en el aula pero cuando tuvo que ser mostrada ante otros actores y presentarla a los alumnos quedó fuera y sin continuidad posible.

Esto inhabilitó una línea de trabajo que quizás hubiera permitido viabilizar otro tipo de procesos e incluso afianzar un espacio en donde desde las diferentes plantas se pudiera confluir en un trabajo colectivo, hecho que de otra forma no sería posible lograr.

Finalmente, podemos sintetizar entonces que en esta etapa hay 2 ejes que atraviesan centralmente la gestión. Uno vinculado a la tensión existente entre el grupo que coordinaba el Pad y los otros actores involucrados directamente en su organización (IRS; DIPREGEP, Siderar). Allí las diversas formas de resolverse (o no) esa disputa por la conducción y el perfil del proceso permitieron ensanchar los horizontes de posibilidades de acción para quienes conducían el proyecto en muchos casos y en otros, claramente lo imposibilitaron.

Otro, relacionado la noción de autonomía nos articula lo anterior con la necesidad de empoderamiento frente a algunos actores del equipo de coordinación, que paradójicamente en esta etapa, fueron delegando en los alumnos responsabilidades, permitiendo su protagonismo y participación, modificando notablemente un perfil de gestión inicialmente paternalista y consolidándose en un proceso que permitiera ejercitar la educación como una práctica de la libertad.

TERCERA ETAPA

Esta etapa tuvo como objetivo evidenciar el inicio del cierre de este proyecto, por lo menos con ese grupo y por consiguiente la cercanía de la graduación de los alumnos. Empezar a ver que el proceso ya estaba terminando y trabajar sobre los diferentes temas surgidos a partir de ello fue uno de los ejes centrales en el transcurrir del último año.

En este aspecto se trabajó desde el inicio del año bajo la idea del cierre, por recomendación de los psicólogos, y con el objetivo de que emergieran los últimos miedos que comunmente pueden ser muy duros y que en algunos casos, dificultan notablemente la finalización del proceso. La lectura que se construyó en ese momento, basada en una perspectiva psicológica, tenía que ver con lo que se pone en juego en la instancia final y suele ser un momento donde aparecen las últimas trabas que si no se explicitan previamente, pueden dificultar el último paso.

Para entender con mayor profundidad esta idea acerca de los momentos que se fueron dando en el desarrollo del proyecto, es interesante destacar las reflexiones de una de las tutoras:

“Como ocurre con todo proceso en la vida, cada momento tiene su particularidad, el inicio es complejo porque se pasa de la idea a hacerla realidad y ahí los miedos o la ansiedad juegan esa pulseada entre lo que imagino o fantaseo, lo que es y lo que no es, entre el puedo o no puedo. El momento intermedio es ese momento en el cual gano seguridades, me voy dando cuenta que puedo, puedo decir qué me gusta o no, puedo darme cuenta que me lleva más tiempo, y es ese momento donde hice mucho pero falta mucho para terminar. El proceso final es ese en el cual los miedos vuelven a emerger porque no puedo fallar, porque no sé qué va a pasar con ese tiempo, porque además se acumula el cansancio, sumado a las otras actividades que lo hacen más pesado, los minutos son horas, las horas son meses y las clases parece como que nunca terminan, entonces juega la ansiedad como diciendo ya está, quiero recibirme. De hecho les hablaba que era normal, que también a mí me pasó antes de recibirme, la fecha de examen de la última materia era como que nunca llegaba, y por eso mismo es mayor el empuje que debíamos hacer, para que ahora lo que no juegue en contra sea el cansancio, o el miedo propio a finalizar una etapa con una relevancia muy significativa, como lo es terminar el secundario en ese contexto y con otras condiciones a lo que hubiera sido en su momento”.⁵⁵

55 - Ídem 28

Se propuso trabajar entonces en este proceso de cierre la visualización de la posibilidad real de finalización del secundario y la obtención del título. Allí también era importante que los alumnos comenzaran a ver el cierre como algo cercano y factible ya que para algunos el desgaste y el cansancio era mucho, y por lo tanto necesitaban un estímulo grande para sostener el ritmo de estudio hasta el final.

Quienes mejor venían también marcarían a los que estaban más rezagados, y que requerirían de un esfuerzo aún mayor para graduarse, para hacer concreta y real la posibilidad de terminar. El escenario de un primer núcleo de alumnos que estaban al día con las materias y que finalizarían sobre fin de año, permitió reforzar los argumentos para quienes venían a destiempo y convencerlos del esfuerzo que requería el Pad.

Así, la posibilidad de que muchos ya sintieran que podían lograrlo y que su título estaba cerca, abría otra clase de entusiasmo y con ello nuevos argumentos para que el grupo, más allá de la situación de cada uno, reforzara su compromiso y avance.

El proceso que contamos cobra sentido si se recupera una de las reflexiones de un alumnos acerca de este momento de conclusión de esta experiencia educativa, teniendo en cuenta el impacto que tenía en su subjetividad alcanzar el título secundario:

“Recuerdo que a veces me emocionaba, porque era una meta que se estaba cumpliendo, y me decía tengo que hacer las cosas bien y a su vez tenía miedo que me vaya mal. En uno de los últimos exámenes desaprobé, y ahí me entraron un montón de preguntas, que sí lo iba a dar o no, si podía, si llegaba para recibirme.

Consulté a los compañeros, a los profes y encontré en todos siempre respuestas positivas, para darme la posibilidad a mí de seguir dejando los miedos y avanzando para terminar” Juan Carlos Valdez. Alumno Florencio Varela

Gestión Institucional y Administrativa

En esta etapa el proyecto político institucional se mantuvo consolidado aspirando a formar a los alumnos en esta intersección que se vivenció desde el inicio entre los intereses de la empresa y la perspectiva pedagógica construida por el equipo que llevó adelante el proyecto.

En relación a los docentes se mantuvo el equipo conformado, dado que todos contaban con la experiencia de haber pasado ya por el dictado de al menos un nivel de su materia, iniciando el segundo o el tercero y se avanzó, como se verá a continuación, en el desarrollo y la consolidación de nuevas estrategias desde el espacio de la tutoría.

Un elemento para destacar en esta etapa, es que la intención de la empresa de lograr ciertos resultados, es decir poder graduar con título secundario a los operarios para que se actualicen en relación a los cambios tecnológicos surgidos, y paralelamente se

predispongan a un perfil de capacitaciones más complejo, empezaba a quedar saldado y de esta forma el interés por lo novedoso del proyecto, por las propuestas diferenciadas de trabajo en el aula, fue quedando de lado. Había entonces una demanda concreta de la empresa en acortar los tiempos para que los alumnos pudieran graduarse, ya sin reparar demasiado en el tipo de trabajo que se debía hacer, sino solo en el alcance de los resultados.

Esto puede comprenderse si se entiende que para Siderar parte de los objetivos, que se habían planteado con la apertura del Pad estaban cubiertos: los operarios habían transitado por dos niveles de informática y comenzaban su tercero, habían cursado una gran parte de las materias de tecnología y el ejercicio de estudio permanente los predisponía de otra manera a los cambios que venían surgiendo del propio entorno.

Por lo tanto, para el proyecto político institucional de la empresa, el Pad parcialmente ya era algo que había dado lo que tenía que dar y de ahí en más, el tiempo restante no implicaba mucho más que un gasto superfluo.

En relación a lo planteado, es importante retomar los testimonios de varios alumnos entrevistados cuando mencionan brevemente los resultados de su paso por el Pad especialmente en relación al impacto dentro de la empresa y también en relación a otros ámbitos o prácticas:

“No cambió mucho, simplemente a mí me quedaron cosas muy útiles que he aprendido y me ayudó, por ejemplo ir a los cursos de capacitación y poder interpretar lo que te están diciendo, mejorar la concentración. Me ejercitó más la mente y para mí fue una ayuda”. Juan Carlos Valdez. Alumno Florencio Varela.

“En mi caso sólo sirvió estudiar para mí, la empresa no tuvo en cuenta ese esfuerzo en muchos aspectos. Pero sí me sirvió mucho para ayudar a mis hijos en cosas que no entendían. Personalmente para mí fue muy bueno, también aprendí a expresarme de otra manera y a orientarme en otras cosas que no tenía en cuenta. Terminé siendo fotógrafo y trabajando de eso y pudiendo así independizarme y abrir mi propio negocio”. Gabriel Acuña. Alumno Florencio Varela.

“En mi caso, era ya Jefe de turno cuando empecé, un puesto con mucha responsabilidad, por eso en lo cotidiano no cambió mucho en relación al trabajo. Lo que sí, empecé a incentivar a la gente a terminar el secundario sin importar la edad y también apoyé cuando se pensó en volver a abrirlo, a que se inscribieran”. Omar Manrique Planta. Alumno Florencio Varela.

“Para mí después de tantos años de trabajo en Siderar, fue muy bueno, porque me jubilé y logré mi deseo: tener un título”. Pablo Andrea Markoswki Alumno Ensenada.

“Para mí, más allá de lo que aprendí, fue una experiencia linda, porque no me imaginé que iba a terminar la secundaria. Vi la oportunidad y lo hice, me costó, pero con la ayuda de mis compañeros, profes, tutor, pude terminar y me sentí realizado. Siempre nos acordamos que fuimos a la escuelita por la experiencia que nos quedó y además por las picardías que hacíamos”. Juan Carlos Valdez. Alumno Florencio Varela.

“Fuimos el primer grupo, entonces había más dudas que certezas, la gran mayoría había dejado de estudiar hacía muchos años. Retomar los estudios nos hacía dudar de nosotros mismos en cuanto al desempeño que podíamos tener. Después con el correr del tiempo se fueron conformando los grupos y así la relación entre compañeros se estrechó. Me dio conocimiento pedagógico y social por la relación que se formó en el aula y siguió en planta. Nos sirvió también para aconsejar y estimular a los del segundo grupo”. Luis Rojo. Alumno Ensenada

También los docentes pudieron contar sus experiencias y los registros acerca de los sentidos que se producen en los adultos que transitaban este tipo de proceso educativo, donde se despliegan multiplicidad de interpelaciones en este caso la continuidad de los estudios, la realización de otros trabajos, la consolidación de los puestos de trabajo e incluso nuevas oportunidades y horizontes de futuro:

“Hay algunos alumnos con los que sigo en contacto y sé que siguieron estudiando, uno de ellos Gabriel de la Planta de Varela que aprendió fotografía después del Pad, y hoy es fotógrafo, trabajaba en una empresa contratista y renunció para abrirse solo.

También sé que David está terminado un terciario y Alfredo ya es efectivo de Siderar. Algunos de los que estaban en empresas contratistas, con condiciones de trabajo mucho más precarias, no podían entrar a ser contratados por Siderar, por no tener secundario completo. Cuando terminaron, pudieron ingresar y la verdad es que cambió mucho su situación.

En otros casos me enteré que los que eran de Siderar, ascendieron a otro puesto de trabajo, en Ensenada, varios son supervisores”.⁵⁶

La lógica organizacional ya se encontraba afianzada pero, de todas maneras, se siguió desarrollando con pequeñas modificaciones en algunas cuestiones. Una de las que se puede mencionar es la retirada paulatina de la coordinadora que estaba a cargo de la supervisión de las plantas de Ensenada y Florencio Varela. Quizás, más allá de razones personales, podemos encontrar la respuesta en que el perfil del proyecto hacía que año a año, el trabajo se tornara más repetitivo. El equipo se encontraba consolidado y esto se traducía en una forma de trabajo clara que se había internalizada en las personas y en las prácticas.

La solidez de la estructura permitía ya a esta altura, el alejamiento de los sujetos, ya que el empoderamiento del grupo posibilitaba cambios en las personas que no afectara el funcionamiento. Esto es clave si lo pensamos en contraposición al inicio, en un proyecto que sin una conducción fuerte y protagónica de los tutores no hubiera avanzado. Sobre el final, aquellos que en un momento fueron claves ya no lo eran y sus lugares tampoco. Esto nos indica que el reordenamiento organizacional que se fue haciendo con el correr del tiempo, transfiriendo responsabilidades y formas de trabajo a docentes y alumnos, logró una propuesta que, más allá de quienes lo coordinaran, “cargaba” con el conocimiento colectivo para seguir funcionando normalmente.

De una gestión paternalista a un grupo empoderado, ya en esta etapa el desafío en términos organizacionales estaba parcialmente cumplido y eso hacía menos necesari-

ria una parte del trabajo de planificación de lo cotidiano.

Teniendo en cuenta que se iba terminando un ciclo con estos estudiantes, y como había un proceso comunicacional y pedagógico consolidado, podemos afirmar que en esta etapa, existía un dispositivo organizacional que permitió que el proceso funcionara de manera bien articulada de parte del equipo de gestión, manteniendo en los casos necesarios la contención de los estudiantes.

Esto también ayudó a sostener la presión de la empresa que requería una rápida finalización del Pad, ya que al contar con un esquema sólido de trabajo y un equipo establecido, se articuló la necesidad de acelerar los plazos con las posibilidades reales de alumnos y docentes sin dañar el proyecto ni dejar de lado los fundamentos que lo sostenían.

Se realizó entonces un proceso en el que se fue acercando a los estudiantes las materias restantes, los materiales de repaso y poniendo el foco, sobre todo, en los planes de recuperación de asignaturas para aquellos que las adeudaban.

Esta tarea requería de un trabajo muy simple pero sistemático del tutor, desarrollando una estrategia específica de cronograma de exámenes para cada alumno.

La forma en que se continuó con la gestión fue centrándose, entre otras cuestiones, en la necesidad de acompañar de manera personalizada el trayecto de cierre de cada alumno, sobre todo de los que adeudaban más de dos materias. Aquí se trabajó pedagógica y comunicacionalmente con una estrategia de seguimiento personal y de asistencia técnico administrativa para trazar, desde el diálogo con cada uno y el reconocimiento de sus posibilidades reales de rendir asignaturas, un plan de cierre para graduarse en el menor tiempo posible.

Aquí la experiencia del tutor sobre las características particulares de cada alumno, tanto en disponibilidad de tiempos, predisposición al estudio y dificultad en las materias, se articuló con lo que ya en los estudiantes estaba claro, que era la confianza en sí mismos y la capacidad para asumir un compromiso que en muchos casos les proponía un plan con un horizonte sumamente alentador: la obtención del título secundario.

Entonces podemos sintetizar que la forma de ir al otro, de encuentro con ese alumno y el tipo de aprendizaje que ya existía, permitió a partir de un diálogo con el tutor el desarrollo de una propuesta pedagógica que implicaba la finalización del Pad, abordando una doble necesidad de esta etapa: contener a los estudiantes desarrollando una estrategia de finalización y sostener la presión ejercida por la empresa.

Concretamente, para visibilizar la forma en que todo esto se desarrolló podemos ver, por ejemplo cómo se pensó el trabajo para el final del 2007 y el principio del 2008.

Teniendo en cuenta que era el último receso y por lo tanto que brindaba la posibilidad de plantear algunas mesas de examen extra, como así también aprovechar los tiempos

en que no se dictaban materias, se propuso continuar prácticamente todo el verano con el Pad funcionando, ya que muchos alumnos no se tomaban vacaciones en esa época y por lo tanto podían, con la ayuda de los tutores, ir preparándose para rendir.

Esto permitía planificar un desempeño más alto en las primeras mesas de exámenes del año, acortando tiempos y así cumplir con lo solicitado por la empresa, pero sin que esto interfiera en el normal funcionamiento de las materias, ni en la asistencia regular de los alumnos a clase, evitando romper las bases sobre las cuales se apoyaba el proyecto.

Muchos alumnos se enfrentaron durante los tres años que habían transcurrido con dificultades específicas con los contenidos de ciertas materias y circunstancias externas que no les habían permitido asistir a alguna mesa de examen (problemas de salud, de trabajo, paradas de planta, etc.).

Es por ello que había algunos que debían rendir una, dos, o más materias para ponerse al día con el resto de los compañeros y terminar el programa Pad en tiempo y forma.

Para graficar el estado de avance al final del tercer año y compartir parte del diagnóstico realizado para decidir el trabajo sobre el verano 2007 - 2008 se presenta el siguiente resumen por planta de las materias adeudadas en cada grupo de alumnos.

Ensenada	
Cantidad de materias adeudadas	Cantidad de alumnos
1	6
2	5
3	2
4	1
5 o más	9
TOTAL	23
TOTAL DE ALUMNOS ACTIVOS	66

Ensenada	
Cantidad de materias adeudadas	Cantidad de alumnos
1	6
2	5
3	2
4	1
5 o más	9
TOTAL	23
TOTAL DE ALUMNOS ACTIVOS	66

La propuesta de trabajo elaborada para el fin del 2007 y el inicio del 2008 contemplaba entonces una sistematización de la situación de cada alumno y, con encuentros particulares con cada uno, la entrega del material de estudio y la coordinación de un esquema de rendido en el caso de ser más de dos las materias adeudadas.

Para ello en principio, se decidió abrir a principios de Marzo, antes de que comience el cursado regular, una mesa de exámenes recuperatorios en la cual los alumnos podían rendir hasta 3 materias.

Enero y Febrero, por lo tanto brindaban en este caso la oportunidad de un trabajo, que más allá de unas semanas de receso para el equipo, manteniendo en funcionamiento el Pad en esos dos meses, apuntara a la recuperación de materias.

Este dispositivo requirió de un diagnóstico que sintetizara lo sucedido y atravesara el proyecto desde sus inicios hasta el cierre de ese ciclo, articulando lo que alumnos y tutores habían aprendido, para planificar una estrategia lo más cercana a las posibilidades de cada uno, que permitiera mantener en esta etapa el delicado equilibrio entre los requerimientos externos y las necesidades de los estudiantes.

La propuesta que precisaba un financiamiento extra por parte Siderar, fue elevada, argumentando la necesidad de:

- Mantener el contacto con los estudiantes.
- Acompañar a los alumnos que adeudaban materias y planificar el orden en que las irían preparando y rindiendo.
- Brindar seguimiento individual de cada caso.
- Ayudar a mantener la constancia en el estudio en los meses de receso.
- Confeccionar trabajos prácticos para el ejercicio de habilidades requeridas.
- Dictar clases de apoyo y consulta con profesores de cada materia.
- Recuperar a aquellos alumnos que hubieran discontinuado su participación en el último tramo.
- Acelerar los tiempos de finalización cumpliendo con el requerimiento de la empresa.
- Contactar al grupo previo al inicio de clases, permitiendo superar el lento comienzo de ciclos lectivos anteriores.

Esta estrategia se dirigió como vimos en el cuadro anterior, de manera específica a más del 30 por ciento de los alumnos activos de Eda y del 40 por ciento de FV y de forma más general a todo el grupo, dado que permitió establecer la comunicación con todos, pudiendo informar con suficiente anticipación acerca de las fechas de comienzo del ciclo 2008 y de otras actividades y así dar inicio de manera mucho más ordenada al último año de trabajo.

Podemos afirmar entonces, que aprovechar los meses de Enero y Febrero permitió iniciar el último tramo con el grupo en una situación más homogénea.

Del registro al análisis.

De lo Político institucional

En esta tercera etapa, podemos reconocer muchos elementos que se mantuvieron vinculados a las formas de trabajo consolidadas en el inicio o en la segunda etapa del proyecto.

Así como al principio, el acento estuvo puesto en ordenar un esquema de trabajo, en movilizar acciones que permitieran ensayar formas de acuerdo y de gestión ya que al transcurrir el tercer año, era posible contar con un esquema descentralizado en términos generales, donde alumnos, docentes y tutores avanzaban en su tarea, pero con una fuerte coherencia interna en las acciones de cada uno.

Parte de lo simple en términos de gestión en esta etapa estaba en los criterios compartidos por todos, fruto de la internalización de cada uno de los sentidos que se fueron construyendo en relación al Pad.

Por ello, en muchas de las asignaturas se dictaban clases con formatos tradicionales, y no se avanzó tanto en propuestas novedosas. Sin embargo, el Pad no perdía por eso su posicionamiento político frente a lo educativo.

Los alumnos habían tomado la palabra, participaban y eran protagonistas en una dinámica cotidiana, donde ya para el docente no era problema construir este tipo de alternativas en el aula, sino ahora, ya naturalizado, era el trabajo rutinario.

Quizás se perdió por momentos un poco el entusiasmo, aquello que se marcó en el inicio, que sobre todo en el equipo que estaba a cargo del Pad, desafiaba y permitía ir más allá de la formalidad del trabajo, en tiempos y en propuestas de intervención.

Esta etapa fue quizás la más rutinizada y por ello, quizás la menos productiva en términos de una creatividad pedagógica.

Se tenía que cerrar en el menor tiempo posible y hacer que la gente se recibiera, para esto se contaba con un equipo docente consolidado y con perspectivas claras de trabajo. Esto dio como resultado que el paso del tiempo, fuera en este caso el de una repetición de materia tras materia, intentando lograr los mejores resultados, para la mayor cantidad de alumnos posibles.

De lo organizativo

Esta etapa no requirió de tantas reuniones periódicas y por lo tanto fue menos el trabajo en equipo. Las tareas desarrolladas cotidianamente eran generalmente sobre casos puntuales, de personas que debían ser especialmente atendidas por tener algún

tipo de problema particular. Esto era abordado por los tutores, quienes reencauzaban la situación y construían alguna alternativa de reinserción.

La alianza estratégica surgida como punto de partida entre una mirada que antepone a los sujetos por sobre los contenidos y la necesidad de construir un proyecto específicamente desarrollado para estos alumnos y no otros daba sus frutos y permitía avanzar, rumbo a la meta final.

Otro de los puntos que consideramos importante destacar, para comprender el porqué de una cierta calma en esta etapa, tiene que ver con aquello que había logrado resolverse en la relación con otros actores claves que se vinculaban con el Pad.

En relación, por ejemplo, al IRS, ya en el año 2008, la confianza del equipo que gestionaba el Pad era tal con el Instituto, que varios de los profesores que trabajaban en el proyecto en Siderar, fueron convocados para dar clases en la Sede de La Plata que el IRS poseía. También fueron incorporadas algunas de las evaluaciones hechas por el equipo del Pad, las que se tomaban en otras subsedes. Esto afianzó el vínculo y permitió, en muchos casos, trabajar en conjunto con ellos y ya no más en una relación de verticalidad.

Paralelamente el inspector de Florencio Varela se alejó de su cargo y quien lo reemplazó, no continuó con la tarea de realización de visitas y supervisión. Sólo solicitaba, al inicio del año, la documentación actualizada de docentes y alumnos, quitando la gran tensión que había existido hasta ese momento por lo menos en una de las dos plantas. En relación al alejamiento de la coordinadora de las plantas del Sur, ella misma reflexiona sobre esta etapa en donde se daba una sostenibilidad del proceso, que trascendía la presencia física:

“Creo que el proyecto tuvo un desarrollo que nos fortaleció como equipo, al punto de ser anecdótica la función que ocupaba en un primer momento, la de lazo entre la institución en San Nicolás y los tutores de las plantas del sur.

Nos apropiamos del proyecto, le dimos un funcionamiento de trabajo colectivo, sin roles jerárquicos, donde los tres hubiésemos podido desarrollar las tareas de otro y donde las decisiones y las discusiones que implicaba cada una, nos permitió crecer en el proyecto al punto que una ausencia no nos afectara.

Ahora pienso que quizás hubiese sido peor la pérdida de otro de nosotros por la importancia que dimos a la construcción de referencia para con el tutor como la persona capaz de escuchar, entender y resolver los problemas que surgieran. En este punto, creo que las cuestiones de gestión que se planteaban como mi labor principal ya estaban saldadas y que mi ausencia en las plantas no fue tan importante como hubiese sido la de un tutor”.⁵⁷

57 - Ídem 36

Breve síntesis de gestión institucional y administrativa:

En esta etapa, se encontraban afianzados dos ejes claves que ya fueron mencionados, permitiendo una gran tasa de continuidad de los alumnos dentro de este sistema educativo.

La escuela se había articulado a su régimen de trabajo y estar dentro de la planta donde ellos concurrían diariamente, hizo que se acostumbraran a sumar esas dos horas antes de entrar o al salir a su rutina. Al ser adultos con gran capacidad de sostener proceso continuos (como es el de asistir a un trabajo con horario y días enormemente rígidos) lograron articular a su cotidianeidad laboral el hecho de estudiar.

Por otra parte, en el aspecto pedagógico, estando presentes los tutores y docentes todo el tiempo, escuchando, hablando, pensando se había logrado una dinámica interdisciplinaria en donde en una reunión de tutores y profesores había ocho personas con cinco profesiones diferentes, analizando los procesos desde la multiplicidad de miradas, lo que permitía aprovechar las potencialidades para levantar los diferentes emergentes.

Entender lo que pasaba dio sus frutos y en el final del proceso se veía una consolidación, ya no en la forma de organización cotidiana, sino en el tipo de respuestas que surgían ante nuevos desafíos, su coherencia con los valores del Pad y su relación con las opiniones del resto, a veces sin la necesidad de consultarlo con todo el grupo.

Estos procesos suponían aprender juntos, de la experiencia, de las prácticas, de los intercambios colectivos e ir construyendo un rol docente diferente y complejo, tal como lo menciona una de las profesoras:

“Creo que con los alumnos compartimos la misma situación, la de aprendizaje, ellos de recuperar el secundario en un momento que ni se lo esperaban y nosotros de aprender cada uno ese rol docente tan distinto a lo que imaginábamos. El trabajo desde las distintas miradas permitió una articulación diferente, el trabajo grupal y el objetivo puesto en el proyecto fueron los ejes por los cuales este proyecto brilló. En particular, yo venía en el tema educación muy frustrada por las experiencias personales. Sentía una especie de aversión por dar clases, pero mi rechazo por la docencia, se convirtió en la base para pensar que puede ser posible construir conocimiento de otra manera. Y así fue, y no sólo dentro del Pad, de hecho seguí trabajando dando clases y este proyecto es el que me dio la base”.⁵⁸

Lo enunciado por una de las personas más implicadas en el proyecto a esta altura tuvo que ver con una noción real de lo educativo, donde el aprendizaje es mutuo y se produjo en el encuentro. Se fueron rompiendo moldes y creando nuevas formas, pero en esa creación los alumnos participaron muchas veces hasta sin saberlo. Los requerimientos iniciales de adaptación del sistema de semipresencialidad a las necesidades de un trabajador siderúrgico dieron el puntapié para conocer su realidad, pero luego, lo transformador fue su reconocimiento, la valoración de esos sujetos y de su capacidad

para avanzar y hacer del Pad un proyecto transformador, no sólo para ellos, sino para todos los que estábamos directamente involucrados con él.

Gestión desde la perspectiva de Comunicación Educación

De la Gestión paternalista y el empoderamiento del grupo, al trabajo colectivo.

Como ya se mencionó, el Pad surge y en sus inicios se reconoce la necesidad de una conducción directiva fuerte y centrada en el rol del tutor. Esto permitió los primeros avances y el trabajo sobre los alumnos para mostrarles que ellos podían estudiar.

En esa etapa, se aprendió mucho de las necesidades de los estudiantes, de sus inquietudes, pero también se los conoció en su intimidad, ya que era común que por problemas personales no pudieran cursar y para retomar, siempre se dialogaba sobre lo que les había sucedido y desde allí se buscaba una salida en su rearticulación con el estudio.

Esto le permitió al tutor ubicarse en un lugar muy fuerte, no sólo depositario de confianza en las cuestiones académicas o formales del estudio, sino en el tipo de vínculo personal que se trazó con él.

La relación que los alumnos y el tutor afianzaron en una primera etapa, de confianza y afecto, permitió avanzar y superar mucho de lo sucedido.

También ese respeto por como el tutor orientaba el trabajo, posibilitó que los alumnos aceptaran ir haciéndose cargo cada vez más del proceso y, en ese camino, fueron ganando autonomía.

Este lazo, este vínculo, ya en la tercera etapa era profundo y no estaba atado a la necesidad de ser reforzado cotidianamente. La confianza ya existía y se podía utilizar cuando fuera necesaria. Así se emprendió parte de este trayecto final, acumulando experiencia, pero también aquello que desde lo humano es tan importante como el afecto y el respeto mutuo.

Por ello, en esta etapa la vuelta del trabajo fuerte del tutor con los alumnos, y su presencia casi cotidiana en el aula para apoyar y dirigir el cierre, fue sin sobresaltos. Pero la inserción en este caso y el trabajo realizado fueron diferentes a las etapas anteriores. Lo que marcó este momento fue la horizontalidad en el diálogo y el trabajo con cada uno en identificar la mejor forma de rendir aquello que adeudaban. La tarea de la coordinación pasaba desde lo administrativo por recomendar la secuencia de exámenes que más allá de la mesa especial de marzo siempre, coincidía con los de las cursadas regulares. Una buena combinación de cuando rendir cada asignatura pendiente permitía ensamblar contenidos, articular materias o separar aquellas más complejas, haciendo lo más provechoso posible el estudio y su presentación a rendir.

Es notable como el lugar del tutor en esta última etapa estaba, más que nada, en el manejo administrativo de la información y en el aporte que podía realizar para que los alumnos cerraran y se recibieran. De una figura de peso, imprescindible, pasando a un articulador del proceso abriendo el espacio de conducción y compartiéndolo con los alumnos, finalizó en un rol mucho más centrado en la buena administración del tiempo de los alumnos y de su disponibilidad a estudiar.

Con un pequeño grupo que venía más rezagado, se trabajó también dialogando e intentando reencauzar su cursada y finalización de estudios, pero eran pocos los que habiendo dejado; si retomaban lograrían el objetivo de terminar, sobre todo por no tener en principio garantizada la apertura de un próximo grupo y por lo tanto la opción de finalizar con quienes vinieran después.

La gestión educativa

Paralelamente, se decidió desde el espacio de tutoría por propuesta de los psicólogos, trabajar y elaborar la idea de que se estaba llegando al final del polimodal, intentando ver cuáles podían ser los miedos o trabas que obstaculizaran un logro tan esperado.

Para ello se desarrollaron una serie de charlas breves y un taller específico sobre concientización del final del Pad.

El objetivo formal de este encuentro fue, primeramente, afianzar en los alumnos la cercanía del final del proyecto, para estimular el trabajo en los meses que quedaban por delante, ya que también se notaba un desgaste y un cansancio en muchos de ellos. Era necesario subir la asistencia, el rendimiento y renovar el compromiso de acercar a los compañeros que no estaban viniendo.

Pero paralelamente, el espacio abierto tenía un propósito complementario que fue puesto en reflexionar sobre el sentido que había tenido el proyecto hasta ahora para ellos.

La intención era recuperar lo personal, lo subjetivo para construir colectivamente un diagnóstico de las representaciones que compartía el grupo y así saber profundamente cómo conducir esta última etapa.

La actividad de reflexión fue la siguiente:

Se trabajó primeramente de forma grupal sobre el Alumno Ideal. La propuesta era sin explicitarlo, ver cómo ellos creían que debían ser. Entonces se propuso que en un afiche por grupo escribieran las cualidades de ese Estudiante Ideal.

Luego se trabajó con el Alumno Real y por lo tanto con lo que ellos creían que eran. Allí ya de manera individual, en un afiche por persona se ponía las características propias que cada uno reconocía de sí mismo.

Luego se realizó un plenario sobre las diferencias que se encontraban para luego evidenciar lo poco que faltaba.

La pregunta guía del plenario fue: ¿Cómo podemos hacer hoy para convertirnos en los más parecido posible al alumno ideal? Haciendo hincapié en que faltaba muy poco y por lo tanto porque no convertir lo ideal en lo real, pudimos analizar también aquellos miedos que surgían de no poder hacer las cosas de la forma en que ellos las consideraban correctas, las trabas y las ultimas fantasías que circulaban sobre la finalización del proceso.

Así fuimos comprendiendo juntos lo que sucedía y empezando a ver muchos de los cambios personales que reconocían luego de tres años de estudio:

“Con el avance en el cursado surgieron cambios en la realidad familiar y laboral de quienes estudiaban en el PAD. Algunos estaban más presentes en la cotidianeidad de los estudios de sus hijos, se juntaban a estudiar en la fábrica, en los huecos de su jornada laboral. Otros se animaban a participar más en clase, se sentían parte del proyecto y nos consideraban parte de sus vidas”.⁵⁹

“La última etapa fue la más llevadera, sumado al aliciente que cada uno tenía porque se está finalizando algo. La viví como una realización personal”. Luis Rojo. Alumno Ensenada

“En mi caso, yo estaba alegre, después de 3 años y medio, por un momento quería que termine, pero por otro lado también sentía un poco de tristeza, compartir tantos momentos lindos y saber que cierra, es como que querés que termine, pero a la vez no. Y gracias a eso, a ustedes aprendí mucho”. Gabriel Acuña. Alumno Florencio Varela.

“Sobre el final comencé a sentir alegría por un logro inesperado, porque no pensé que iba a poder terminar el secundario, por eso estoy agradecido a la empresa que me dio esta oportunidad, a los profesores por todo el apoyo que nos brindaron que muchas veces sirvió para que sigamos adelante cuando pensábamos bajar los brazos”. Omar Manrique. Alumno Florencio Varela.

De la Propuesta Pedagógica

Lo educativo comunicacional: Algunos sentidos producidos, internalizados modificando el posicionamiento del alumno.

Por otro lado como estrategia también se evidenció el cierre del proceso para entusiasmar al grupo en el último tramo, especialmente a los que venían más rezagados, mostrándoles que la finalización del Pad era un hecho posible.

Si alguno pensaba que no podía hacer una escuela secundaria, ahora había pruebas concretas de que sí.

59 - Ídem 40

Una de las cuestiones más llamativas sobre el final tuvo que ver con modificaciones en las prácticas de los sujetos o, también, hasta en algunos casos en las disposiciones corporales.

En un principio había gente que entraba a las clases con la mirada para abajo, que a los docentes los observaba con cierto miedo quizás se podría pensar, con una marca de algún tipo de opresión.

El tramo final del proyecto trajo consigo algunos elementos nuevos también en este sentido: en la transformación o modificación de la forma de hablar, de dirigirse, de posicionarse física y discursivamente frente al otro.

En eso es importante rescatar lo dicho por varios de los alumnos entrevistados ya pasado tiempo del cierre del Pad, donde recuerdan y recuperan parte de lo que en ellos cambió a partir de esta experiencia, no sólo a nivel de los contenidos sino en relación al impacto de las subjetividades:

“Aprendí a comprender más las cosas de la vida, de lo que a uno le pasa, lo que siente y a poder abrir la mente. Era una persona cerrada y además no había terminado la primaria, los primeros exámenes dudaba, no los quería dar, venía con otra postura, luego me sentí más relajado. Me acuerdo que los chicos a los cinco minutos entregaban y eso me ponía nervioso, porque pensaba como aquel se fue y yo no. Luego con el consejo de los tutores y docente, de respetar y aprender mis tiempos, me sentí mejor”. Juan Carlos Valdez. Alumno Florencio Varela

“Estudiar me generaba mucha expectativa, después de tantos años volver a cursar no es fácil, con todo lo que uno tiene aparte del trabajo; las cosas de la casa, el tiempo no es muy sobrante. Al principio me sentí inseguro, después fui tomando confianza, no quiero decir que fuera fácil, pero ya pensás distinto que en un principio y puedes encarar de otra manera. La verdad fue “algo nuevo” para quienes no nos imaginábamos que podríamos terminar el secundario”. Omar Manrique Planta. Alumno Florencio Varela.

“Pudimos trabajar en equipo, y eso también fue algo bueno, recuerdo cosas como que dentro de la fábrica nos poníamos a estudiar para los exámenes del Pad, la tranquilidad del aula, y poder hablar con compañeros que teniendo más cargo en la empresa, los tratábamos como uno más”. Gabriel Acuña. Alumno Florencio Varela

Si retomamos a estas alturas la definición de lo educativo vinculado sobre todo a la modificación o reafirmación de las prácticas, aquí es necesario ver como el Pad interpeló a los sujetos y en el reconocimiento que ellos hacen se ve plasmado mucho de lo hasta aquí dicho.

Ver ingresar a los estudiantes de una forma completamente distinta; parándose diferente, enfrentándose a docentes y autoridades de una forma nueva, hablando distinto, pronunciando distinto, ubicándose ellos en un nuevo lugar confirmaba en la práctica mucho de lo que en teoría se había intentado.

Ese proceso tuvo que ver con la articulación de la educación con una clara intencionalidad política transformadora. Con una propuesta educativa que estaba muy lejos de pensar que el objetivo estaba puesto en la incorporación de nuevos contenidos válidos en sí mismos. Los nuevos conocimientos estaban justamente al servicio de que el sujeto sienta que puede aprender a aprender, que puede ser más de lo que había supuesto de sí mismo, que puede ser autónomo en muchos aspectos y decidir por sí y para sí. Este era en términos políticos para el equipo el sentido principal del Pad, el de la interpelación a un sujeto para su empoderamiento, para su transformación.

Podemos decir que si el Pad los interpeló, y ellos aceptaron jugar el juego que se propuso, pasado el tiempo y dando lugar al respeto de su mundo cultural, las modificaciones sobre el final son las que marcan la profundidad y el impacto del proceso en las prácticas, en los sentidos y en los cuerpos.

Los cambios podemos analizarlos nuevamente utilizando la categoría de hábitos, esa biografía incanjeable en muchos aspectos, pero que lentamente (como son los cambios culturales) fue cediendo y transformando un sujeto que de requerir una conducción paternalista fue tomando protagonismo, de necesitar ayuda para cada paso, fue marcando el rumbo de los últimos meses y así consolidando parte de los objetivos propuestos.

La autonomía, el empoderamiento y sobre todo la transformación de un sistema de relaciones de poder que llevaban internalizados (por lo menos con los docentes y tutores) pueden constituir un elemento clave para continuar con un estudio que rastree en otras formas estos sujetos y analice si en otros espacios lograron o no modificar situaciones de estas características.

Un ejemplo simple, puede sintetizar parte de lo desarrollado. Uno de los alumnos que con mucho esfuerzo avanzaba en el Pad dejó de venir un tiempo. Cuando se lo convocó a una reunión personal para ver el porqué de su alejamiento en esta última etapa, contó que tenía mucho trabajo en el taller de reparaciones de autos que tenía en su casa y que trabajaba fuera del horario en que concurría a la empresa dejándolo sin tiempo para otras actividades.

Lo novedoso fue un comentario que hizo, contando que se había animado a ir al banco a tramitar un préstamo para comprar maquinaria y así desarrollar su emprendimiento para poder dedicarse de lleno a él, como era su objetivo.

Lo notable, es que el mismo alumno atribuyó al estudio, la posibilidad de ir y plantear en el banco su necesidad ya que reconocía que antes no se animaba a hablar, pero que ahora, luego de más de dos años de estudio, se sentía seguro para poder dialogar, explicar y comprender los requerimientos.

Sentirse habilitado para enfrentar este tipo de situaciones, es algo que se puede reconocer como resultado del proceso, teniendo en claro que desde el inicio justamente lo que se buscó fue un sujeto que el tránsito por la educación lo ejercite en su

práctica de la libertad.

Al respecto los tutores pudieron ir leyendo estas otras experiencias formativas que trascienden el espacio del aula:

“Tengo la impresión de que a algunos, el hecho de haber cursado las materias técnicas, o de haber terminado el bachillerato les permitió posicionarse de forma diferente frente a su trabajo, su familia y demás. Recuerdo alguno que comentó que ahora podía “hablar con los ingenieros” desde otro lugar. También pudieron tener otra relación con sus hijos, exigirles que estudien, y darles el ejemplo.

Creo que el Pad les permitió conocerse a sí mismos de otra manera. Para muchos, el bachillerato había sido una frustración, en su momento no pudieron seguirlo, o no quisieron, y les quedó como materia siempre pendiente, como que no tenían la capacidad, que “no les da”. Y cuando tuvieron la oportunidad lo hicieron, con mucha dedicación, y esfuerzo. Entonces saben que pueden con eso que era tan importante y seguramente con muchas cosas más”.⁶⁰

“Creo que mejoraron su relación entre ellos, que muchos hicieron por primera vez un proceso inclusivo dentro de una escuela, que su posición dentro del grupo familiar se afianzó, que hicieron y aprendieron cosas que los enorgullecía. Tanto en las clases como en los momentos de esparcimiento se generaron instancias de diálogo que daban un marco propicio para conocer otros aspectos de sus vidas e intercambiar posiciones. Además los hicimos actuar, jugar, escribir relatos, construir objetos mecánicos y compartir con sus familias cada logro”.⁶¹

También la mirada de los propios alumnos sobre su proceso educativo es interesante dado que ellos mismos reconocen estas otras dimensiones formativas que se inscriben en la propia vida cotidiana, como se recupera a partir de estos testimonios:

“A mi me sirvió para la vida social, porque uno se va puliendo con estas cosas, me había quedado pendiente porque hice hasta quinto año del colegio Industrial y dejé. Al principio lo tomé como un juego sí me iba mal porque tenía 60 años cuando empecé y ya me estaba por jubilar, era más una iniciativa propia. Mi deseo era tener el título, luego también lo tomé como un ejemplo para mis hijos que se podía lograr y para los demás, yo conozco a todos en la empresa entonces por mi función tenía que darle el ejemplo a los demás de terminar el secundario”. Pablo Andrea Markowski. Alumno Planta Ensenada.

“Cuando dejé de estudiar tenía una visión distinta frente al docente. Con esta nueva escuela esa visión cambió, en el sentido que no eran tan estructurados. Pensé que no podía con un secundario y cuando terminé, me animé a ir por más. Inicié un profesorado y de hecho con otra persona fuimos los dos únicos que terminamos primer año del profesorado de Historia con todas las materias rendidas. Luego tuve que dejar por las rotaciones que no pude cambiar y por mis otras actividades que me impiden continuar, al menos por ahora”. Luis Rojo. Alumno Planta Ensenada.

“Sentí la alegría por un logro inesperado, hoy recuerdo a la escolita con nostalgia

60 - Ídem 39

61 - Ídem 40

porque fue un momento muy importante en mi vida, lo que viví, lo que aprendí y el apoyo de mi familia. Cuando me nombran la escuelita siento alegría". Omar Manrique Planta. Alumno Florencio Varela.

"Cuando me hablan de la escuelita se me vienen muchos recuerdos lindos, nada que juzgar. Muchas alegrías, mientras estudiábamos teníamos la libertad de preguntar sin miedo, si no nos respondía un compañero lo hacían los profesores. Momentos inolvidables. Y saber que se cuenta con gente que además de enseñar se preocupa por los alumnos eso me queda para siempre. Uno puede estar tranquilo que lo aprendido en el Pad sirvió de mucho". Gabriel Acuña. Alumno Florencio Varela.

Otro aspecto vinculado con el impacto en las prácticas de los sujetos que transitaban por esta experiencia tiene que ver con el sentido político del proyecto. Es clara allí la reflexión de los tutores:

"Para mí era una instancia de inclusión social. Quienes trabajan en una fábrica, con horarios rotativos, agradecen tener trabajo y aportar esos ingresos a su familia pero no pueden soñar con estudiar porque la modalidad que plantean las escuelas tradicionales los expulsan, ya sea por la carga horaria o los horarios fijos. Además, pudimos ampliar la perspectiva de quienes pasaron por ahí. Algunos se sumaron habiendo cursado en escuelas rurales o sin haber terminado la primaria, siquiera, y a partir de ese proceso se sintieron capaces de estudiar y aprender.

Lo más importante era transmitirles que podían hacerlo, que obtengan herramientas para pensar los desafíos cotidianos y afrontar nuevos desafíos como posibles.

Creo que en relación a muchos planteos actuales sobre la educación, que marcan la falta de interés de los alumnos y la dificultad de generar instancias atractivas por parte de los docentes como problemáticas fundamentales de nuestro tiempo, considero que el modo de implicación que tuvimos con el Pad y la suerte de gestión en soledad del equipo, que nos dejaba un amplio margen de maniobra; nos permitieron construir respuestas creativas a los emergentes que se nos presentaban y logramos herramientas eficaces para la concreción de nuestros objetivos. A través de este proyecto, tuve la posibilidad de ser parte de una experiencia de transformación de los principales obstáculos que presenta la educación formal." 62

Breve síntesis de la tercera etapa

En esta instancia, se trabajó entonces en evidenciar el principio del fin, en dar cuenta de lo que estaba sucediendo, de la cercanía real de un título secundario para muchos. Esto no sólo se realizó para elaborar posibles temores que surgieran sobre el final, sino porque comunicacionalmente se transformaba en un argumento clave para interpelar a aquellos que rezagados, aún tenían posibilidades fácticas de finalizar.

Es así que los que primero marcaron la posibilidad de terminar el secundario como una realidad, permitieron al resto, por primera vez, ver realmente la posibilidad de un egreso y por lo tanto enfrentar el esfuerzo necesario para que en condiciones muchas veces difíciles y con muchas materias adeudadas, se lograra finalizar.

62 - Ídem 40

Por otra parte se atravesó la tensión entre el apuro de la empresa por terminar y la necesidad de no traicionar los fundamentos políticos que daban origen al Pad, desconociendo las posibilidades reales de los sujetos o dejando atrás a quienes aún no lograban el mismo ritmo que la mayoría.

La estrategia desarrollada trabajando en verano, para aumentar el rendimiento de quienes venían con procesos a destiempo, sin afectar luego el normal funcionamiento del Pad, da cuenta del delicado equilibrio que sobre el final había que sostener, cuando la demanda de la empresa dejó de ser sobre la calidad educativa y pasó directamente a ser sobre resultados concretos de graduación.

Otra cuestión importante para recuperar en esta instancia es la forma en que las dinámicas de trabajo se ubicaron por sobre las personas. Lo consolidado del equipo permitió que más allá del alejamiento de alguien clave, como era la coordinadora de las dos plantas, no afectara el normal funcionamiento ni modificara el tipo de decisiones que se tomaban.

Esto es necesario destacarlo porque lograr esquemas de trabajo que trasciendan a los sujetos puede ser pensado como algo positivo dentro de lo sucedido y nos aporta otro elemento dentro del campo de la planificación y la gestión comunicacional. Podemos entonces reflexionar a partir de lo acontecido, sobre propuestas que, por su novedad en un inicio, están enormemente atados a quienes los desarrollan pero que luego deben aspirar a poder hacerse autónomas y sostenibles, incluso de los propios facilitadores del proyecto.

Otra de las situaciones que debemos recuperar tiene que ver con el acompañamiento permanente. Más allá de todo lo dicho, para problematizar la llegada del cierre del Pad, y la graduación de muchos de sus participantes, la figura del tutor nuevamente tuvo que entrar en escena para, como al inicio del proyecto, sacar los miedos y elaborar las ansiedades de cada uno. Esto también implicó que había lugares en los cuales aunque de manera significativamente menor, el tutor seguía conduciendo algunos procesos, ya no como en el inicio, pero sí como un facilitador de espacios de elaboración de temas o problemas que pudieran afectar el avance de cada uno.

Esto es importante ya que lo dicho hasta aquí, del empoderamiento del grupo y del corrimiento de quienes gestionaban el espacio, no invalida la necesaria y constante supervisión y, en los casos de ser necesario, la intervención de algún tipo de coordinación. Finalmente, queremos señalar algo que podríamos denominar como el cambio o la transformación de la forma de ser y estar en el pequeño mundo del Pad.

La modificación en los estudiantes de su forma de vincularse con los otros, sobre todo en relaciones atravesadas por el poder, fue central para poder reconocer que el horizonte político del proyecto estaba siendo cumplido. Los cambios en la actitud de los alumnos, en su posicionamiento frente al otro y, sobre todo, frente al otro con poder (docente, tutor, compañero con rol de jefe en la planta o el sindicato) fueron marcando uno de los componentes que permiten evaluar lo significativo del proyecto.

Pero esto también permite reflexionar cómo en realidad lo bancario o transformador de una propuesta educativa no debe analizarse por el tipo de didáctica utilizada en el aula en un momento determinado. Las formas de trabajo en el Pad fueron variadas, con momentos de mayor directividad y otros de menor directividad, con clases con mayor protagonismo de los alumnos y otras de menor protagonismo, incluso con espacios casi completamente abiertos a la creatividad como la feria de tecnología y otros cerrados, como el Módulo 0. Estos son momentos, etapas de un trabajo que si tiene clara conciencia de su dimensión política y, como tal, decide tener una posición crítico transformadora, relega muchas de las técnicas de trabajo en el aula a herramientas disponibles que pueden ser mejores o peores para tal o cual período.

Esto, que seguramente será retomado al finalizar la tesis, es uno de los puntos clave ya que, recuperando una línea de pedagogía freireana es muy usual encontrar quienes evalúan si un proyecto es dialógico o no, por cuanto un alumno puede hablar en una clase o participar en otra, desconociendo que, en realidad, diferentes momentos de un proyecto transformador requiere de múltiples estrategias de intervención, donde el diálogo y el reconocimiento del otro, no son acciones puntuales a concretizar siempre en didácticas áulicas, sino un horizonte político y un punto de llegada que requiere un delicado trabajo de encuentro y trabajo con el otro.

De esta forma, y como síntesis final de esta etapa, destacamos dos ejes en términos de gestión. El primero vinculado al desafío de sostener el equilibrio entre las demandas de una institución que imprime rasgos fundamentales al proyecto como fue Siderar, sosteniendo el perfil pedagógico de un proceso que no pretendía sólo responder a la empresa, sino y sobre todo, ubicarse y gestionar desde el lugar de los alumnos.

Paralelamente en esta instancia, podemos reconocer una mirada que recupera los procesos educativos, alejándose de las perspectivas que ven en acciones puntuales y en las didácticas áulicas lo central para analizar el perfil, transformador o no de las propuestas educativas.

ETAPA FINAL Y CIERRE

La cuarta etapa está marcada por la idea de la propedéutica, es decir, ayudar a pensar qué se puede hacer después. La propuesta que se llevó adelante tuvo que ver con que este proyecto concreto tenía un fin pero lo que no tiene un límite específico es la posibilidad de seguir estudiando.

Paralelamente se comenzó a evaluar lo sucedido en el Pad y por esta razón se decidió encuestar un grupo de alumnos que dejaron (22 personas en Varela y 39 en Ensenada), para analizar las causas y recuperar sus voces en la sistematización de lo acontecido.

Gestión Institucional y Administrativa

El proyecto político institucional, lograba en este caso consolidarse y por lo tanto en el final del proceso, se podía ir visualizando el excelente resultado logrado, a partir de una tasa de egreso prevista por encima del cincuenta y cinco por ciento de los inscriptos originalmente.

Los alumnos habían avanzado en el cursado de las materias del bachillerato y del área de tecnología, por lo tanto aquello que desde la empresa se pretendía con la instalación del Pad, fomentando la propensión de los trabajadores a adaptarse mejor a los cambios, y también a poder enfrentar capacitaciones de mayor profundidad y complejidad estaba cumplido.

Las materias que se dejaban atrás así lo demostraban y, también, el hecho de que los alumnos participantes hubieran mostrado, en diferentes instancias y ferias lo que podían realizar.

Consideramos que es en ese punto donde también desde Siderar se pedía un cierre lo más rápido posible, no sólo por el costo de sostener abierto el Pad, sino también

porque para sus expectativas el programa había dado ya sus frutos al menos con el grupo que finalmente había decidido continuar y finalizar sus estudios.

La lógica organizacional

El funcionamiento en esta etapa, tuvo que ver más que nada con la realización del cierre administrativo y la preparación de los eventos de egreso.

Como ya se mencionó, el alejamiento del inspector de Florencio Varela y el trabajo coordinado con el IRS permitieron un esquema mucho más simple de trabajo, donde administrativamente el tutor era quien resolvía casi todo, y los alumnos y docentes continuaban trabajando con una lógica ya internalizada fruto de los primeros dos años de gestión.

Quizás el mayor cambio entonces puede verse en el rol del tutor que, sobre el final a diferencia del inicio, concentraba muchas de las decisiones administrativas, que anteriormente estaban redistribuidas con otros actores y ya en el sentido político pedagógico no intervenía con tanta contundencia por la presencia de los alumnos y su participación, pero también por el tipo de trabajo que los docentes habían logrado desarrollar.

Lo que se buscó centralmente fue que quienes adeudaban materias terminen de rendirlas y en algunos casos, también para aquellos que estaban interesados en continuar estudiando buscarles alternativas.

Se abrió un espacio de reuniones personales con quienes estaban interesados en seguir alguna carrera terciaria o universitaria y se les buscó opciones en la zona de acuerdo a sus inquietudes.

De allí salió que dos alumnos de Florencio Varela se inscribieron para el año siguiente, uno en ingeniería industrial en la UTN y el otro en un instituto terciario para hacer una tecnicatura en seguridad e higiene industrial.

Pasados los años, este último se comunicó para compartir, con quienes habíamos acompañado su educación secundaria su próxima graduación como técnico universitario.

Paralelamente, podemos recapitular parte de lo sucedido, a partir de un seguimiento de los alumnos que se graduaron del Pad y ver de qué forma en aspectos concretos de su vida laboral este proyecto los modificó.

Para ello, detallaremos a continuación, algunos de los casos más destacables que encontramos pasados tres años de finalizado el proyecto al momento de hacer un último encuentro con graduados del Pad.

En Florencio Varela

Gallardo Alfredo pertenecía a la empresa tercerizada Somafer, el secundario le permitió ser operario efectivo de la empresa Ternium Siderar.

Gabriel Acuña era operario de la empresa terciarizada Soluciones Integrales, realizó un curso de fotografía, comenzó su actividad como fotógrafo, renunció a la empresa contratista y hoy se dedica exclusivamente a la fotografía.

En Ensenada:

Luis Rojo: operario de la empresa Ternium Siderar comenzó el profesorado de Historia que luego tuvo que abandonar en segundo año, por complicaciones de sus rotaciones más otras actividades personales.

Fernando Comas: Supervisor de la empresa Ternium Siderar recuperó la actividad que tenía abandonada, la pintura, se anotó en un taller y expuso sus obras en el año 2011. Se jubiló en el año 2012.

Jorge Avinceto: logró su puesto de Supervisor en la empresa Ternium Siderar, actualmente cumple la misma función.

Ernesto Mendieta: fue ascendido al cargo de Supervisor en la empresa Ternium Siderar, cargo que sostuvo menos de un año, porque se complicó su salud, actualmente está con licencia.

Christian Quinteros ascendió al cargo de Supervisor en la empresa Ternium Siderar.

Juan Carlos Goya, Daniel Goya, Fernando Herrera: trabajaban en la empresa contratista Comaus, en el área de mantenimiento hoy son efectivos de la empresa Ternium Siderar.

Rubén Lazalde: Operario de la empresa Ternium Siderar, ese año inició sus estudios terciarios.

Reyes Sergio: Operario de una empresa contratista. Se recibió en el 2010 y culminó un curso de perito en balística.

Luis Zalazar: Operario de la empresa contratista Comaus, consiguió un puesto de trabajo en YPF.

Sebastián Ledesma: Operario de la empresa tercerizada Sidernet, está próximo a ser ascendido en el puesto de Supervisor.

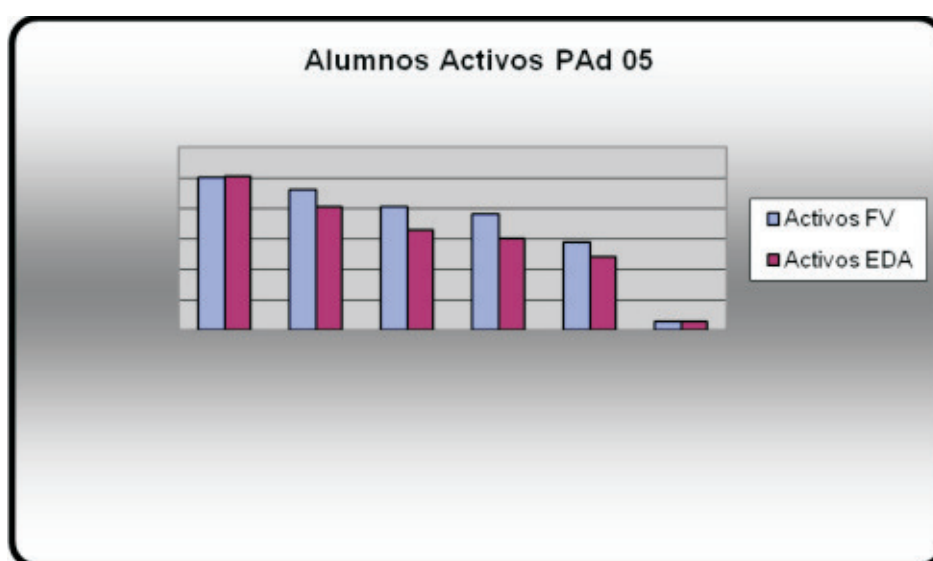
Por otro lado, en ambas plantas los operarios reciben una remuneración extra por tener el título secundario y aquellos que son de Siderar, también de acuerdo al puesto por el título auxiliar técnico electromecánico, otorgado por la UNR, cobran un plus salarial.

Finalmente, es necesario destacar, que por ser esta una etapa de cierre, donde muchos elementos de la gestión ya se encontraban finalizados, el análisis del resto de las categorías que se realizó en los capítulos anteriores no es pertinente y por lo tanto damos paso al resultado formal del Pad, en términos estadísticos.

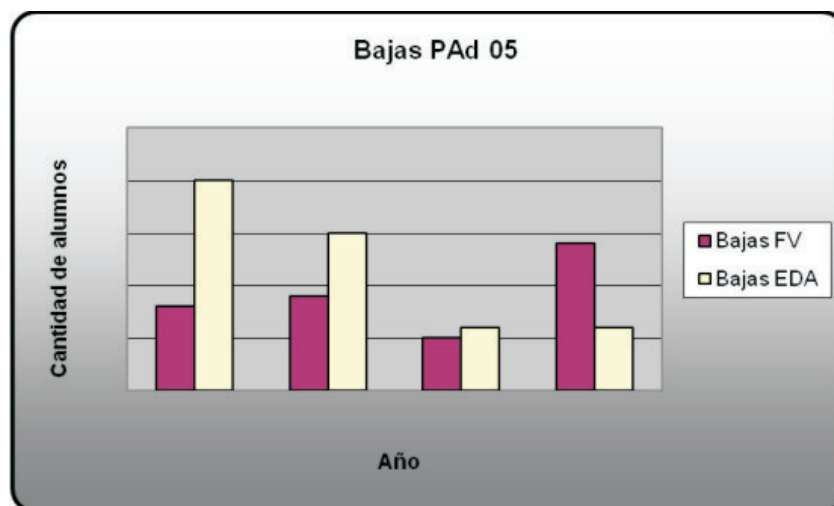
Cierre cuantitativo

Se proponen a continuación los resultados formales del proceso, analizando principalmente, las tasas de ingreso – egreso, las bajas sucedidas por año y los resultados definitivos del proyecto.

Año	Activos FV	Activos EDA
Inscriptos 2005	100	101
Activos 2006	92	81
Activos 2007	81	66
Activos 2008	76	60
Egresados	58	48
Recursantes en IRS	6	6



Año	Bajas FV	Bajas EDA
2006	8	20
2007	9	15
2008	5	6
2009	14	6
TOTAL	36	47

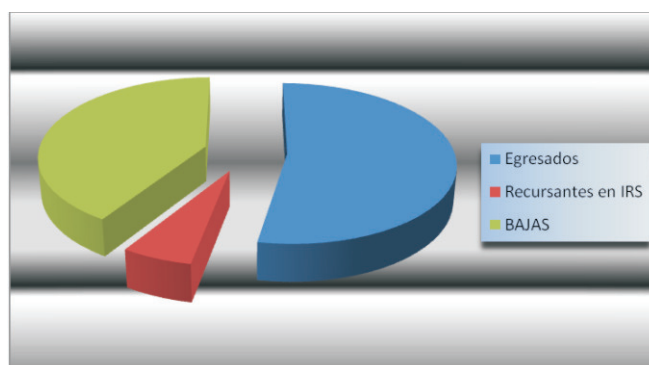


En relación a las estadísticas de cierre, podemos hacer una primera mención sobre el resultado en cada una de las sedes, relacionando por un lado una diferencia de un diez por ciento en la cantidad de egresados con el proceso de bajas de ambas plantas.

Recuperando lo sucedido, y viendo que el mayor número de bajas en Ensenada se da en los primeros dos años y en Florencia Varela el último, quizás podamos encontrar que a partir de ciertas diferencias de criterio que se tomaron, de sostener o no a quienes no venían permitió a lo largo del proyecto recuperar algunos alumnos que parecían ya fuera y así lograr un resultado levemente más alto.

Para finalizar, se propone un primer cuadro de síntesis con los resultados obtenidos para el mes de marzo del 2009.

Egresados	53 %
Recursantes en IRS	6 %
BAJAS	41 %



Es importante destacar que los seis alumnos que fueron derivados para poder rendir libres las materias que adeudaban, en la sede de la ciudad de La Plata del IRS, no avanzaron en sus estudios durante ese año, pero en el 2010, cuando se reabre el proyecto, lograron ser recuperados y rindieron los exámenes que adeudaban aumentando casi al sesenta por ciento la tasa definitiva de graduación en relación a los inscriptos inicialmente en el proyecto.

Los egresados del 2010 fueron en Ensenada: Sergio Reyes y Sergio Vega, pertenecientes a empresas contratistas y, Fernando Amoia, de la empresa Ternium Siderar.

En Varela: Rosalino Cuevas, Juan Carlos Valdez y Darío Corbalán que pertenecen a la empresa Ternium Siderar.

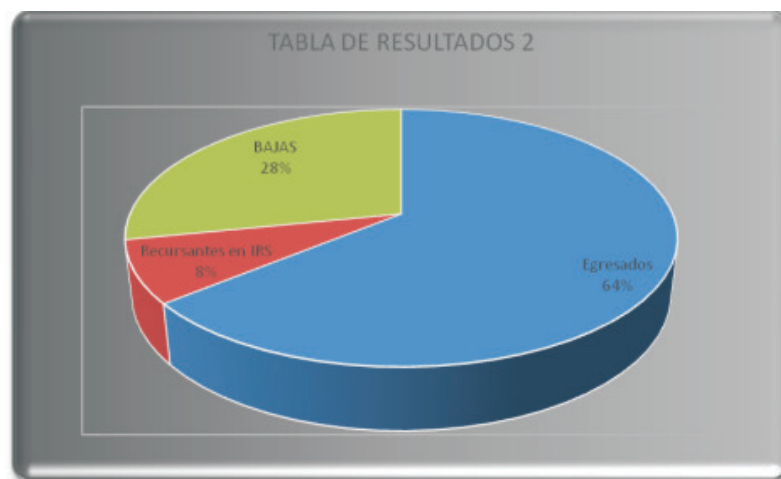
Pero como cierre, queremos realizar un aporte más de carácter cuantitativo.

Si en lugar de tomar a aquellos que se inscribieron, es decir que simplemente llenaron una planilla o asistieron a alguna clase, como el universo total, tomamos como grupo consolidado base a todos aquellos que se presentaron al menos a rendir un examen sin la necesidad de su aprobación, los resultados del proyecto cambian substancialmente.

	Activos FV	Activos EDA	Promedio
Rindieron al menos 1 materia	87	78	83
Graduados	58	48	53
Porcentaje graduados	66 %	62 %	64 %
Porcentaje bajas	26 %	30 %	28 %
Recursantes en IRS	8 %	8 %	8 %

Como nueva síntesis de ambas plantas, podemos resumir con este nuevo parámetro la siguiente información:

Egresados	64 %
Recursantes en IRS	8 %
BAJAS	28 %



CONCLUSIONES

A modo de síntesis general

Retomando las tendencias y conclusiones parciales para construir una mirada, que a modo de síntesis nos permita recapitular los aprendizajes de esta investigación podemos decir que el Pad fue un proyecto político institucional que recuperó características de dos sistemas educativos diferentes, uno presencial y uno semipresencial, que muchas veces se los ve como alternativas entre sí.

Es posible rastrear en él, elementos de una educación donde el estar ahí, el construir un vínculo entre docentes y alumnos, posibilita una parte importante del proceso de aprendizaje. La relación que se fue desarrollando con el correr de los meses entre los propios alumnos y entre ellos y el tutor o los docentes fue central en un principio, cuando la confianza en la conducción era un eje fundamental para el avance de los estudiantes.

En los sistemas tradicionales la cantidad de horas que los sujetos pasan juntos, es uno de los pilares para el desarrollo de una propuesta educativa. En el caso del Pad, esto que se daba sólo cuatro horas por semana (contra unas veinte como mínimo que suelen pasar los estudiantes en una escuela presencial), se integraba con el hecho de que los alumnos trabajaran juntos.

Compartir otro tipo de espacios les permitió estudiar e intercambiar materiales por fuera de la escuela, pero de manera sostenida y rutinaria, por lo que podemos afirmar, en esta instancia, que el trabajo en planta fue una de las cuestiones que complementó, lo que muchas veces en los sistemas semipresenciales sucede, que es la falta de relación y conformación de un grupo.

Así vemos como una de las principales problemáticas que se presentan, para un adulto que trabaja a la hora de estudiar en otros ámbitos por fuera del escenario laboral, se resuelve por lo menos en parte incorporando a su rutina y en su lugar el polimodal, sumando el potencial de tener como compañeros a aquellos con los que cotidianamente trabaja.

Por ello, destacamos que la enorme dificultad que existe para un adulto de transitar por espacios educativos formales, sean estos presenciales (por los turnos rotativos),

o sean a distancia (por la soledad y la falta de apoyo en un grupo) se disuelve transformándose en un punto clave para su avance y dando la posibilidad de estudiar juntos, encontrando los trabajadores entre sí mecanismos de apoyo y acompañamiento en sus rutinas laborales diarias.

Otro elemento para agregar en esta línea, es que el tipo de manuales de estudio, aunque no de una forma muy refinada, eran autodidácticos, por lo que muchas veces complementado con fichas o materiales extra desarrollados por los docentes, daban la posibilidad de que el alumno fuera del espacio de la escuela comprendiera y avanzara estudiando solo o haciendo consultas a sus compañeros en planta.

Paralelamente el potencial de un sistema donde la asistencia no fuera definitiva para la continuidad o la regularidad de un alumno, o la posibilidad de ir haciendo de a dos materias cada seis u ocho semanas y no de diez o más asignaturas en paralelo, permitió enfocarse en unos contenidos y avanzar sobre ellos, o no perder la regularidad ante situaciones personales o laborales que imposibilitan ir a clases.

Por todo lo anterior, entendemos que la síntesis de un proceso que recupera rasgos de dos sistemas diferentes y que los combina en una forma de organización y gestión es una particularidad que destacamos, ya que consideramos que no sólo puede ser pensada para este tipo de proyectos, sino que en instancias de políticas públicas educativas como las que hoy existen (plan FinEs a nivel nacional, o los Centros de Orientación y Apoyo, COA, articulados en el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, el plan PROGRESAR, entre otros), mucho de lo aquí aprendido, puede aportar e incorporarse a otras miradas y complementarlas.

Las conclusiones del proceso:

Finalmente, avanzamos en un cierre, donde recuperamos esta investigación para mirar y comprender un proceso político institucional en el marco del cual se lleva a la práctica un trayecto educativo, pensado desde la perspectiva de comunicación y educación y específicamente aplicando a la gestión, una mirada relacional de los procesos desarrollados.

Para ello, retomaremos aquellas cuestiones centrales que consideramos importante destacar y avanzaremos en algunos cierres parciales que permitirán visualizar posibles articulaciones con nuevos trabajos de investigación o elementos que desde la práctica aporten a problematizar otros proyectos educativos.

Partimos del siguiente objetivo:

“Relevar, analizar y sistematizar el proceso de planificación e implementación del Pad, para proponer un vínculo reflexivo entre comunicación y educación en la producción de políticas futuras”.

Tal como hemos trabajado en el corpus de tesis y en la recapitulación y síntesis de cada uno de los capítulos de análisis llevamos a cabo el relevamiento, el análisis y la sistematización sobre el modo en que se construyó y desarrolló el dispositivo de gestión del proyecto Pad.

La historización del proyecto y la comprensión del mismo en un marco histórico, político y cultural de la Argentina en general y en particular de la empresa, nos permite situar el caso elegido y singularizarlo enmarcado en esa complejidad. Por lo tanto revisar la práctica, nos ha significado mucho más que comprender el desarrollo del Pad, sino también el potencial que tiene un proyecto de estas características en el marco del sistema productivo.

Por ello, uno de los temas centrales para recuperar en esta instancia, es la relación construida en la práctica analizada entre la empresa, el equipo de gestión del Pad, los alumnos y los representantes del Estado, para poder mirar y comprender aquellos elementos que resultaron favorables y otros que no lo fueron tanto.

Podemos decir que la trama construida entre estos cuatro actores claves es compleja, dada las relaciones que se establecieron entre sí y por como a lo largo de los años que duró el Pad se fueron modificando.

En esta línea es importante ver desde cada uno de ellos una serie de cuestiones que nos permitirán desde allí ver cómo se relacionan con el proceso en general.

El Estado

Un primer eje que surge es la necesidad de repensar ante una propuesta como esta, marcos normativos que sean desarrollados para contextos como el del sistema productivo y que desde allí posibiliten, faciliten y encausen proyectos como el que aquí se sistematizó. En nuestro caso, el Pad se ubica desde lo legal en la semipresencialidad, pero que en su funcionamiento real desarrolla muchas otras estrategias de trabajo que en algunos casos corresponden a la educación tradicional.

De esta forma, nos encontramos con una propuesta educativa que carga con una particularidad al integrarse con dinámicas complejas de trabajo y que por lo tanto, no posee formas específicas que la contengan y la direccionen, regulando su funcionamiento no para cumplir con los objetivos que otras instituciones escolares en otros contextos poseen, sino para un tipo de espacio específico como es el industrial.

Esto implica un desafío normativo que se disponga a comprender desde la propia realidad, en la cual los sujetos se encuentran inmersos, sus peculiaridades y diferentes necesidades para acceder a una buena educación, con el tipo de singularidades que en este trabajo intentamos remarcar.

Otra cuestión en la que pretende aportar esta tesis tiene que ver con el análisis que surge a partir de la participación de los inspectores de la DIPREGEPE.

Tomándolos como el nexo más directo y concreto con el Estado, y por lo tanto con las políticas públicas educativas desde la DIPREGEPE, consideramos a partir de la experiencia sistematizada, que no están previstos o por lo menos no se acercaron al Pad, inspectores que comprendan ampliamente proyectos o procesos educativos diferentes y como en este caso, que se insertan y articulan con el mundo del trabajo. Por ello surge la necesidad de repensar, desde esta tesis, el acercamiento que posee el Estado a espacios de estas características, donde se logre acompañar y afianzar, no solo desde lo administrativo, un desarrollo que posibilite llegar ahí donde hoy con educación pública y gratuita no se está llegando, comprendiendo que el sistema productivo es un lugar al cual es posible ir a buscar parte importante de los adultos que, en otras épocas, las condiciones no les permitieron pasar por las aulas y completar su secundario.

Por ello, consideramos fundamental, y en ese horizonte este trabajo pretende aportar, el desarrollo de políticas públicas que permitan contener este tipo de procesos diferentes, no sólo acompañándolas sino promoviéndolas.

En los últimos diez años, asistimos a una importante ampliación de derechos y múltiples instancias de inclusión educativa que se lograron en el país. Por ello, consideramos que aquí encontramos un desafío pendiente que tiene que ver con articular profundamente el mundo de la educación allí donde muchos sujetos se encuentran inmersos, es decir en el mundo del trabajo. Y esto, puede ser pensable de muchas maneras, más allá de cómo pudo desarrollarse el Pad, y promoverse con formas de financiamiento público o quizás privado a partir de programas de exención impositiva, desde el tercer sector o vinculando a otros actores como son los sindicatos.

Siguiendo con esta línea es necesario pensar las limitaciones que tiene un proyecto educativo si su principal promotor es la empresa. El **objetivo político institucional** de Siderar en este caso, vinculado al mejoramiento de la formación de sus operarios, y a su cambio o predisposición a futuras capacitaciones, se cumplió antes del cierre formal del bachillerato y es por ello que mucho de lo que antes se valoraba, ya no era importante.

Esto es clave, ya que durante todo el proyecto existió una tensión entre la intencionalidad política de aquellos que desarrollaban el Pad y las expectativas puestas por la empresa. Esto se pudo evidenciar más sobre el final, cuando desde las autoridades de Siderar se presionaba para cerrar lo más rápido posible haciendo que los alumnos se graduaran.

De esta manera, podemos comprender cómo en el inicio un lugar común para el desarrollo del Pad fue el reconocimiento del mundo cultural de los sujetos, pero ya en el final, la lógica de la empresa de tiempo / dinero volvió a primar, desafiando al equipo

de gestión para que, sin abandonar el horizonte al cual se apuntaba, se pudiera dar continuidad y cerrar cumpliendo con los plazos solicitados.

Por ello, no queremos desmerecer las necesidades de la industria en su crecimiento y desarrollo, ya que destacamos que se la concibe en un proyecto nacional como un actor clave para la inclusión desde el trabajo, pero lo que sí creemos que es central es que sus necesidades no deben ser aquellas que primen a la hora de posibilitar o no, un proyecto tan importante como es el dar la posibilidad de estudiar. Allí, es el Estado quien puede, y quizás podemos decir que debe, darle un sentido a la educación desde la inclusión y la transformación de las condiciones de vida de los sujetos.

A partir de esto podemos pensar en otro tipo de situaciones en las cuales procesos similares pueden funcionar, en empresas tanto públicas como privadas, en Pymes, o espacios cooperativos vinculados a la economía social en función de un proyecto político que integra la industria y la reconoce como un actor clave, no para la disputa de mercado sino como un sector central de rearticulación de los sujetos.

Sabemos luego del análisis realizado, que el Pad surgió de una conjunción de variables que más allá de recuperarlas para ver lo sucedido son importantes para poder mostrar un enorme potencial de intervención de políticas públicas educativas en el ámbito del trabajo, donde aún queda mucho por construir comprendiendo e incorporando la complejidad de articularse con la realidad de aquellos adultos que hoy están insertos en este tipo de escenarios.

Desde este punto, comprender al trabajador como parte creativa del sistema productivo, y por lo tanto, brindarle educación es una necesidad no para la reproducción del capital sino para mejorar su calidad de vida, en una empresa que desde regulaciones del Estado, logre mejorar las condiciones de grandes masas sociales que se encuentran vinculadas a este tipo de empleos.

Por todo esto, lo que destacamos es la necesidad de ir hacia allí, desde el sentido que sólo el Estado le puede brindar a la educación, que imprime valores cívicos, de mejora y ampliación de derechos y por lo tanto de calidad de vida. Desde las políticas públicas, este tipo de educación se puede ubicar definitivamente en el lugar de una práctica liberadora y de construcción de ciudadanía, con un sentido que esté puesto en lo político como elemento transformador, y no (aunque consideramos que esto es importante pero no como algo central) en el hecho de fortalecer mano de obra para la producción.

La empresa:

Una segunda cuestión que queremos retomar en este cierre es la tensión que existió entre la dinámica productiva de Siderar y su política de capacitación y formación de los operarios quienes, en algunos casos como ya se mencionó, concurrían a clase en horario laboral, poniendo en riesgo la continuidad del Pad.

Esto nos marca de forma contundente un eje que clave para comprender a la hora de reflexionar sobre procesos educativos en el sistema productivo, donde lo pedagógico no puede enfrentarse a lo laboral.

Es necesario desarrollar estrategias de trabajo, que contengan esta complejidad y como aquí realicen un esfuerzo organizacional, para articularse con los procesos rutinarios de producción, a los turnos rotativos y los diferentes momentos en los cuales se requiere mayor presencia de los trabajadores en planta y por lo tanto se imposibilita su cursada regular.

El sistema de cuatro clases en el día, siguiendo los horarios de entrada y salida, sumado a la cercanía que en la gestión se tenía de cada uno de los alumnos, permitió acompañar a los sujetos desde el lugar de trabajadores, para integrar dentro de las dinámicas regulares del Pad, su desempeño en la empresa no como algo más, sino como aquello que condicionaba, al menos en parte mucho de lo que sucedería.

Esto implica que trabajo y estudio, en lugar de ser mundos enfrentados, eran universos complementarios que se debían articular en el quehacer cotidiano, para lograr mantener a los sujetos en ambos, pero centralmente sin afectar su desempeño en Siderar.

Por lo tanto, las dinámicas construidas por el equipo que llevaba adelante el proyecto, necesariamente, debían incorporar en su análisis no solo el mundo cultural de los sujetos, sino también un reconocimiento de la cultura organizacional de Siderar junto con la comprensión de los procesos productivos y el tipo de trabajo que en la planta se realizaba.

El Pad:

Dentro de este tercer eje, mencionamos en principio, otra cuestión que se desprende de mucho de lo ya referido, por la falta de marcos normativos y modelos educativos acorde al perfil de los alumnos que podemos encontrar dentro del sistema productivo. Así, consideramos central recuperar la figura que dentro del Pad se denominaba tutor psicopedagógico, pero que en los hechos terminó transformándose en un articulador de muchas de las tramas que aquí se relatan.

En el diseño original del proyecto, como se narra al inicio de esta tesis, quienes propusieron a Siderar un polimodal a medida consideraron que se debía crear un rol integral para la conducción de cada o sede que se abriera. Y en esto, podemos decir que hubo un primer gran acierto, para dar la posibilidad de armar el perfil de lo que luego como vimos, se fue construyendo desde el espacio del tutor.

Podemos pensar que en este tipo de procesos, un referente que construya una mirada integral del proyecto desde el lugar mismo en el cual se desarrolla es clave, para poder llevar adelante la propuesta como se pretendía. Esta figura que se construyó y

que aquí se presenta como central, puede aportar para construir perfiles de gestión en futuras políticas educativas, que sin ser ni director, ni docente, ni preceptor, integra una mirada compleja del espacio y trabaja desde el reconocimiento de los sujetos, en la resolución de los conflictos que pudieran surgir.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y recuperando la experiencia desarrollada en el Pad con su posterior sistematización avanzamos en una mirada propositiva, para recuperar aquellas cuestiones que consideramos son necesarias y deben ser tenidas en cuenta para el desarrollo de propuestas educativas que se inserten dentro del sistema productivo.

La gestión de un proyecto como el Pad requiere entonces de ciertas garantías previas a su concreción, como son al menos las siguientes:

a. Reconocimiento de la cultura organizacional de la empresa en la que se va a insertar el proyecto y claridad de su perfil productivo, para comprender por un lado las rutinas laborales y por otro el tipo de mundo cultural en el cual los alumnos están insertos.

b. Comprender cuáles son los objetivos de la institución y por qué decide o acepta abrir un espacio de estas características.

c. Contar con la infraestructura necesaria para el trabajo áulico y de tutorías, dado que es fundamental que los sujetos cuenten en el poco tiempo que tienen de estudio con ámbitos propicios tanto para su formación, como para el encuentro y diálogo con el tutor. Por otra parte regulares condiciones de funcionamiento dan la posibilidad de rutinizar, no sólo la relación con docentes y tutores, sino también los espacios y las formas de transitarlos que los sujetos desde el inicio establecen. La reiteración de una escena permite que los alumnos internalicen parte de esta identidad que paulatinamente deben ir construyendo, que es la del ser estudiante. Y en ello, la identificación con un espacio, con unos compañeros, unos docentes o tutores es central y facilita el avance y afianzamiento del primer y más difícil trayecto.

d. Disponer de los recursos económicos necesarios para su desarrollo y continuidad, ya que al menos de la forma en que se consolidó el Pad, los costos del proyecto fueron cubiertos por la empresa y por lo tanto ella garantizó el pago a todos los que trabajaron allí, más aquellos montos que fueron necesarios para equipamiento, funcionamiento cotidiano o para proyecto especiales.

e. Elaborar un reconocimiento del perfil de los sujetos involucrados, para la prealimentación de las acciones estratégicas educativas.

f. Garantizar una continuidad, sobre todo en el inicio del equipo de coordinación. Dada la sensibilidad del comienzo, y el necesario lazo a construirse con los alumnos, el principio de un proyecto educativo como el que aquí se sistematizó, requiere un equipo que se establezca y consolide una fuerte vinculación con los estudiantes.

g. Elaborar, como ya se mencionó, una fuerte propuesta de selección de docentes que concentre la mirada en el perfil que en la institución que enmarca el proyecto y los estudiantes poseen.

h. Confeccionar organigramas de trabajo donde se fomente la relación entre los diferentes actores involucrados en el proyecto y por lo tanto que se consolide un lugar de conducción, transversal y de gran articulación.

i. Reconocer las instituciones que se vinculan al proyecto y las decisiones que desde cada una se toman, junto con el impacto de las mismas en el desarrollo del proceso educativo. De esta forma, debemos reconocer, como aquí se hizo, cuales son los ámbitos con los cuales se puede o se debe negociar, y en qué medida es posible ir desarrollando desde la conducción del proyecto, procesos de autonomización para garantizar, si es que se contraponen a él, un horizonte político transformador como el que aquí se propone.

Cada uno de estos ejes, que como se pudo ver hemos ido desplegando a lo largo de esta tesis, ya sea en su descripción, sistematización y análisis, son el resultado del trabajo que se realizó a los fines de esta investigación y que pueden servir de herramienta para intervenciones similares.

Por ello, quizás el aporte que realizamos en esta instancia esté puesto en la posibilidad de sistematizar dentro de los logros y fracasos surgidos aquellas cuestiones que hoy nos permiten visualizar qué cosas son centrales y estratégicamente se deben disponer para la gestión de un proyecto educativo de similares características.

Perspectiva de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y Educativos.

Por otra parte, el aporte de la mirada Plangesco y del campo de comunicación y educación en esta tesis está principalmente en la posibilidad de reconocer, analizar, evaluar y proyectar dinámicas de trabajo institucionales donde el sentido político de la práctica desarrollada este posicionado en una perspectiva crítico - transformadora. Es decir que lo aquí vemos es como la Plangesco nos permite mirar los procesos educativos y sus implicancias en el sujeto, no desde las didácticas áulicas o las estrategias pedagógicas de intervención, sino en las perspectivas comunicacionales de la gestión y en las formas de concebir un espacio.

El tipo de planificación establecida, con puntos de partida en una conducción paternalista y formas de trabajo áulicas muchas veces puestas en modelos bancarios fue una clave que al estar orientada desde una perspectiva que gestiona sobre el proceso general pudo utilizar temporalmente diferentes formas de trabajo que analizadas una a una, quizás en muchos casos fueron contradictorias con lo que en el Pad se proponía.

Pero la gran diferencia, y en esto, la perspectiva Plangesco nos permite observarlo es que el modelo de intervención y gestión pedagógica, teniendo su diagnóstico en el reconocimiento del mundo cultural de los sujetos, los interpelaba allí donde era posible desde lo real y no desde una idealidad.

Lo que permite este esquema es romper con la idea de que la educación problematizadora es solamente una cuestión de técnicas de trabajo en el aula y vincularlo de manera central a la gestión institucional de un espacio; desde determinadas pautas se va construyendo una intervención que articula centralmente a los sujetos, y sobre ello con distintos elementos avanza e interviene para transformar paso a paso dentro de un horizonte político específico.

Así, llegamos a una de las síntesis que permite este trabajo, articulando conceptos que fueron claves para el desarrollo del Pad y su posterior sistematización.

La cultura organizacional de este tipo de industrias forman sujetos en el perfil de trabajo que proponen y en formas rutinizadas de actuar. El habitus, entonces es clave para comprender profundamente como esas y otras estructuras se internalizan y desde allí estructuran prácticas que pueden ser comprendidas en la tarea de reconocimiento del universo vocabular cuando vamos hacia el otro para entender sus formas de ser y estar. Esto nos permite diseñar estrategias para recuperar el mundo cultural de estos alumnos, como un punto central y entendiendo sus particularidades prealimentar, o también podemos decir planificar, nuestras acciones estratégicas de gestión e intervención.

Así, consolidamos un formato donde el horizonte político de transformación está profundamente articulado a los sujetos con quienes se debía trabajar y desarrollado con ellos, en su encuentro y reconocimiento, y es en ese proceso donde cobra sentido el proyecto educativo y se define centralmente su perfil.

De esa forma la conducción del Pad, que parcialmente se resuelve en ese diálogo con los alumnos, va pasando por diferentes etapas y puede valerse de múltiples estrategias que siempre serán subsidiarias de una perspectiva mayor y rectora, ubicada en el sentido político de la transformación que se podía desarrollar.

Esta forma de comprender lo sucedido, se basa en una frase simple pero contundente de Paulo Freire a la hora de pensar la educación, que nos propone *hacer del allí del educando, el aquí del educador*. Y esto fue lo que podemos decir que sintetiza, ya no un modelo pedagógico o didáctico de intervención áulica, sino más bien, una estrategia general de gestión del proceso educativo en general y con él de manera subsidiaria todas las acciones que se emprendieron fueron las que el equipo, con aciertos y errores, consideró necesarias para cumplir con su objetivo.

Esto nos permite finalmente concluir que la perspectiva aquí incorporada para la planificación y gestión de procesos educativo comunicacionales permite avanzar y proponer las pedagogías críticas y los modelos de trabajo dialógicos, no como for-

mas de pensar la tarea docente, sino y mucho más en términos generales, como alternativas para la gestión de proyectos educativos; entendiendo que la mirada puede posarse en la integralidad de una propuesta pedagógica, teniendo como correlato múltiples formas de desarrollar acciones que afiancen estas perspectivas, entre las que lo áulico sea un elemento central que se vincule con la mirada institucional.

De esta manera, consideramos que aquí hay un componente articulador entre dos campos: el de la planificación comunicacional y el de comunicación y educación que pueden sintetizarse en una perspectiva que retoma centralmente la gestión de proyectos educativo – comunicacionales. Esto implica relacionar las miradas sobre lo educativo que desde comunicación / educación se tienen, con las perspectivas de intervención que la Plangesco propone, entendiendo que el horizonte político de ambas es similar y está orientado a la transformación.

Del sistema productivo y su potencial educativo

Para finalizar, queremos destacar en el cierre, el enorme potencial que luego de la gestión del Pad, y su posterior sistematización, encontramos para desarrollar propuestas de intervención dentro del sistema productivo.

La crítica clásica a las empresas, ubicándolas definitivamente dentro del campo de aquello que representa el imperio o el imperialismo, no permite ver o inhabilita analizar el potencial que tienen en otros aspectos y que también, desde el estado y la ciudadanía se les puede demandar.

Si solamente miramos desde una perspectiva clasista este tipo de organizaciones, pensando sólo en el factor de explotación que en ellas existe, perdemos de vista otros rasgos que se contraponen como son la cuestión del empleo y el trabajo digno por ejemplo.

Y como ya se mencionó, el estado es el actor central para resignificar este tipo de proyectos educativos y transformar su sentido, direccionando el proceso a partir de marcos regulatorios que posibiliten el desarrollo de este tipo de propuestas, pero que contemplen dentro de sí la necesidad de brindar educación como un derecho que puede ser incorporado a los del trabajador y restrinja las importantes, pero no por eso decisivas, demandas de la empresa.

Por todo esto, es necesario destacar que industrias como las que aquí se analizaron, emplean miles de personas que pasan una parte importante de sus vidas allí dentro, y que con políticas públicas direccionadas pueden mejorar notablemente su calidad de vida. En ello, el Pad es una pequeña muestra de la importancia que poseen este tipo de espacios, incluso desde aquellas perspectivas críticas de lo educativo, que desde miradas reducidas podría pensarse que nada tienen para aportar en este tipo de contextos.

Propuestas para la implementación de procesos educativos insertos en el sistema productivo

Para finalizar y como cierre de este trabajo, creemos necesario sintetizar en algunas propuestas aquello que consideramos central como resultado de esta tesis, para aportar, como se planteó desde el inicio en esta trabajo, en la consolidación de futuras propuestas o políticas educativas.

Primeramente, consideramos central profundizar el desarrollo de formas de construcción de modelos de gestión de proyectos educativos dialógicos, enfocados en el sistema productivo como un campo necesario de abordaje tanto conceptual como práctico.

De allí, la necesidad de desarrollar a futuro otros trabajos que logren abordar la problemática aquí presentada, desde la sistematización de nuevas experiencias y de otros proyectos existentes tanto en nuestro país como en la región, haciendo un especial énfasis en la articulación del mundo educativo con el del trabajo.

También creemos importante, desarrollar un análisis de las legislaciones existentes para construir marcos normativos complementarios que incluyan al mundo del trabajo como un espacio estratégico para la formación de sujetos. En este punto, reconocemos que es fundamental el debate y desarrollo sobre los marcos normativos que existen hoy en la educación y como desde allí se pueden proponer nuevos cambios y ensanchar los horizontes a los cuales el sistema educativo se dirige.

Como tercer elemento, creemos que se debe consolidar la mirada de la planificación y gestión de procesos comunicacionales / educativos, para afianzar una perspectiva de trabajo que comprenda las pedagogías críticas y las propuestas de educación popular y problematizadora, como centrales en el diseño institucional y de intervención general, más allá de las didácticas áulicas.

Creemos que allí hay una clave de trabajo en la que el campo comunicacional y su desarrollo aplicado a la gestión institucional permitirá hacer un aporte substancial para lograr reflexionar profundamente el diseño y la gestión de políticas educativas y proyectos institucionales, más allá del funcionamiento de la educación en y desde el aula.

Paralelamente a lo anterior, la experiencia aquí analizada, hace necesario proponer una profunda reflexión sobre el perfil de la formación docente necesaria para el abordaje de la educación de adultos en general y en el contexto del sistema productivo en particular.

La práctica aquí sistematizada, mostró al menos en este caso que la formación pedagógica en principio y la rutinización de las dinámicas de trabajo que muchos docentes realizan se opone a la necesidad de reconocimiento del otro en una propuesta

particular que se adapta a contextos diferentes a los de las instituciones escolares tradicionales.

Como quinta cuestión, y una de las más relevantes, consideramos que se deben sostener y profundizar las perspectivas que desde el reconocimiento de la dimensión política de los proyectos educativos permitan disputar la centralidad del estado en la intervención y direccionamiento de procesos como el que aquí se sistematizó.

Esto se menciona ya que una de las claves con las que se cierra el proceso de tesis, está puesta en la reflexión sobre el por qué de la apertura del Pad dentro de una empresa como Siderar y desde allí la importancia del sentido que sólo el estado puede otorgarle a la educación.

Por ello, creemos importante integrar dentro de la perspectiva del sistema productivo, en la discusión sobre la industria y el trabajo nacional, la dimensión formativa como un elemento necesario, no sólo en términos de cualificación de mano de obra, vinculado a intereses privados, sino como un eje que acompaña y se vertebra con políticas públicas de integración social y de revalorización de la educación como un punto central de la agenda de políticas de estado.

Finalmente y como cierre, podemos destacar que lo anterior puede ser posible en tanto y en cuanto se piense al sector productivo, el estado y los sindicatos, como lugares desde los cuales, con conflictos de intereses contrapuestos, se puede avanzar en propuestas de transformación que contengan la variable económica necesaria pero que reconozcan la dimensión sociocultural que se articula inevitablemente al trabajo, permitiendo desde allí vehicular una profunda modificación del ser y del estar de los sujetos en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (2003). Shock distributivo, autonomía nacional y democratización. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación - CTA.

Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Nueva Visión: Buenos Aires.

Barnechea, M.M. y Morgan, M.L. (2007). "El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias". Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Belmonte Lara, D. y otros (1976). La identificación en Freud. Buenos Aires: Kargieman.

Bourdieu, P. (1992). El sentido práctico. Madrid: Taurus.

Buenfil Burgos, R. (s/f). "Análisis de discurso y educación". Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Cea D'Áncora, M. A. (1999). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.

Conrado Aguilar, C.(2000). En Temas de ciencia y Tecnología. Ciudad de México: Universidad Tecnológica de la Mixteca.

Damill, M. y otros (2002). "Argentina: una década de convertibilidad". Chile: Organización Internacional del Trabajo.

De Zuani, R. (2003). Introducción a la Administración de Organizaciones. Maktub.

Díaz Flores, C. (2008). "Ideas para incorporar el Pensamiento Complejo en la práctica de Sistematización de Experiencias Educativas o Vivir poéticamente los procesos de sistematización". Consultado el 16 de abril de 2014 en <<http://www.cepalforja.org/sistematizacion/index.shtml>>

Ferrer, A. (1998). El capitalismo argentino. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. ([1970] 2005). Pedagogía del Oprimido. Ciudad de México: Siglo XXI.

_____ ([1992] 2008). Pedagogía de la Esperanza. Ciudad de México: Siglo XXI.

_____ ([1996] 2004). Pedagogía de la Autonomía. Ciudad de México: Siglo XXI.

García, R. (2007). Sistemas complejos. Buenos Aires: Gedisa.

Giménez, G. (1997). "Materiales para una nueva teoría de las identidades sociales".
Frontera Norte, 9 (18). Ciudad de Méjico: El Colegio de la Frontera Norte.

Góngora, N. H. "Modelo multidimensional para el análisis organizacional". Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Consultado el 16 de abril de 2014 en <<http://cortianalisis.org.blogspot.com.ar/>>

Gramsci, A. ([1972] 2003). Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno. Buenos aires: Nueva Visión.

Guber, R. (2001). La etnografía. Buenos Aires: Norma.

Huergo, J. (2003). "Principales nociones de Comunicación y Educación". Apunte para la Cátedra Comunicación y Educación. FPyCS-UNLP. La Plata: mimeo.

_____ (2002). "Espacios discursivos. Lo educativo, las culturas y lo político". II Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso. La Plata.

_____ (2006). "El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación". Apunte para la Cátedra Comunicación y Educación. FPyCS-UNLP. La Plata: mimeo.

_____ (s/f). "De la representación a la articulación colectiva". Desde el fondo, Cuadernillo N° 24. Paraná: Facultad de Trabajo Social - UNER.

Jara, O. (1994). "Para sistematizar experiencias". San José de Costa Rica: CEP Alforja.

_____ (2005). "El desafío político de aprender de nuestras prácticas". Diálogos: Educación y formación de personas adultas, 2 (42-43). Barcelona.

_____ (2012) "La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles". San José de Costa Rica: CEP Alforja.

Jozami, E. y otros (1985). Crisis de la Dictadura argentina. Buenos Aires: Siglo XXI.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Madrid: Siglo XXI.

Mata, M. C. (1985). "Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva". Modulo 2, Curso de Especialización "Educación para la comunicación". Buenos Aires: La Crujía.

- Moreno Navarro, I. y otros (1991). Antropología de los Pueblos de España. Madrid: Taurus.
- Morin, E; Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2012). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.
- Morley, D. (1996). TV, audiencias y estudios culturales. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rapoport, M. (2008). “Del Estado benefactor a la flexibilización laboral”. La Gaceta.
- Rojas Soriano, R. (1989). Investigación social teoría y praxis. Ciudad de México: Plaza y Valdez.
- Saintout, Florencia (2007). Los Estudios Socioculturales y la Comunicación: Un mapa desplazado. Alaic.
- Scmucler, Hector. (1884). Un proyecto de comunicación / cultura. Revista de comunicación y cultura. México.
- Steiner, G. A. (1998). Planeación estratégica. Ciudad de México: Cecsa.
- Verón, E. y Sigal, S. (1986). Perón o muerte. Buenos Aires: Legasa.
- Walger, S. (1995). Pizza con champan: crónica de la fiesta menemista. Buenos Aires: Espasa Calpe.

ENTREVISTADOS:

Omar Manrique 56 años: Supervisor de la empresa Ternium Siderar en la planta de Florencio Varela, actualmente sigue desempeñando la misma función.

Juan Carlos Valdez 58 años: Operario de la empresa Ternium Siderar, de la planta de Florencio Varela, actualmente sigue desempeñándose en el mismo cargo.

Gabriel Acuña 35 años: Operario de la empresa contratista Soluciones Integrales, de la planta FV. Realizó un curso de fotografía, de a poco se fue comprando los equipos y comenzó a trabajar, recibió premios en concursos de fotografías, hasta que en el 2013 decidió renunciar a la empresa para dedicarse de lleno a su emprendimiento Imagen Activa.

Andrea Markowski 68 años: trabajó desde los inicios de la empresa llamada al comienzo Propulsora, comenzó como operario, creó manualmente la línea de producción que hoy está sistematizada en la empresa. Ascendió a Jefe de turno, durante el proyecto fue convocado para ocupar un cargo importante en Venezuela, volvió luego de la estatización, se recibió, se jubiló y hoy es asesor de la empresa contratista Samrox hasta Julio de este año, además está siendo convocado por el directorio de Ternium Siderar para desarrollarse como asesor.

Luis Rojo 53 años, operario de la empresa Ternium Siderar de Ensenada, actualmente sigue desempeñando la misma tarea, además de sus otras actividades, es Vicepresidente de “La Montonera de Ensenada” además criador de caballos.

Fabiana Romero. Docente del área de ciencias sociales. Licenciada y Profesora en psicología, acompañó desde el inicio el proyecto y hasta el tercer año como docente. Durante los últimos meses colaboró formalmente en el área de tutorías. A partir del año 2010, cuando se reabre el proyecto, se desempeña como tutora psicopedagógica en las plantas de Ensenada y Florencio Varela.

Martín Milstien. Licenciado en Psicología, tutor psicopedagógico de la planta de Ensenada.

Sol Victoria Paez Sosa. Licenciada en psicología, coordinadora de las plantas de Florencio Varela y Ensenada, por la Fundación Fray Luís Beltrán.

Aníbal Páez. Director Fundación Fray Luis Beltrán.

Sebastián Kerker. Analista Senior, Area de Capacitaciones. Ternium Siderar